

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 1

2017



UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ
UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL



З М І С Т

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ – ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Streche Delia Ionela

INTERACTIVE TEACHING AND LEARNING METHODS
IN ENGLISH LANGUAGE 5

Janicka-Panek Teresa

SELECTED INTERNATIONAL DEFINITIONS
ABOUT YOUNG STUDENTS' LEISURE TIME –
A THEORETICAL BACKGROUND AND PRACTICAL
IN POLAND 8

Шпарик О. М.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ АМЕРИКАНСЬКИХ
ВЧЕНИХ ЩОДО ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ
НАВЧАННЯ ТА ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ 16

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Топузов М. О.

ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У
СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ 26

Дубровина И. В.

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ КАК УСЛОВИЕ
РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСТВА 37

Арест М. Я., Кіщук Н. В.

МАТЕМАТИЧНА ОСНОВА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ
РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ Л. ВИГОТСЬКОГО 42

Петрова С. М.

ОСМИСЛЕННЯ ФЕНОМЕНУ ОСОБИСТОСТІ У
ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ:
ОГЛЯД ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ 51



МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Назаренко Т. Г.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ 59

Гривко А. В.

ОЦІНЮВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВОГО
СКЛАДНИКА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 66

Грудинін Б. О.

МОТИВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ УЧНІВ НА
НАВЧАЛЬНУ ТА ДОСЛІДНИЦЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ
(статистичні дані) 77

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Пушкарьова Т. О.

НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ПРЕДУМОВИ
ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В
РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 90

Бондаренко Н. В., Косянчук С. В.

УДОСКОНАЛЕННЯ ЕКСПЕРТИЗИ ШКІЛЬНИХ
ПІДРУЧНИКІВ 98

Шкатула О. П.

ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ
РЕСУРСІВ КУРСАНТАМИ ВНЗ ПРИ ВИВЧЕННІ
СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН 104

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Гупан Н. М.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ: ПИТАННЯ КРИЗИ
І РОЗВИТКУ 110

Стучинська Н. В., Колпакова С. В.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК КУРСУ ФІЗИКИ
У МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ 116

ISSN 2411-1317

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ**

**ЗАСНОВНИК - ІНСТИТУТ
ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Науковий журнал

№ 1, 2017

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія KB № 20737-10537P від 30.04.14

Передплатний індекс 86291

Видається з січня 2015 року

Наукова рада

КРЕМЕНЬ В. Г., дійсний член НАН України,
д. філос. н., проф., голова наукової ради журналу
ГРИНЕВИЧ Л. М., к. пед. н., Міністр освіти і
науки України

ГУРЖІЙ А. М., дійсний член НАПН
України, д. техн. н., проф.

ЛУГОВИЙ В. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ЛЯШЕНКО О. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ОЛІЙНИК В. В., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Б. В., дійсний член
Бел. АО, д. пед. н., проф.

САВЧЕНКО О. Я., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

СУХОМЛИНСЬКА О. В., дійсний член
НАПН України, д. пед. н., проф.

СЯО СУ, д. пед. н., професор Інституту
порівняльної педагогіки Пекінського
педагогічного університету (Китай)

Редакційна колегія

ТОПУЗОВ О. М., член-кореспондент НАПН
України, д. пед. н., проф., головний редактор

ГОЛОВКО М. В., к. пед. н., доц., с. н. с.,
заступник головного редактора

ЗАСЄКІНА Т. М., к. пед. н., с. н. с.,
заступник головного редактора

АКІРІ І. К., д. фіз.-мат. н., конференціар
(доцент) (Республіка Молдова)

БІБІК Н. М., дійсний член НАПН України,
д. пед. н., проф.

БУРДА М. І., дійсний член НАПН України,
д. пед. н., проф.

ВАСЬКІВСЬКА Г. О., д. пед. н., с. н. с.

ВАШУЛЕНКО М. С., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ВЕЛИЧКО Л. П., д. пед. н., проф.
ГОЛУБ Н. Б., д. пед. н., проф.
ГОРАШ К. В., к. пед. н., с. н. с.,
 відповідальний редактор
ДІЧЕК Н. П., д. пед. н., проф.
ДОБРОСКОК І. І., член-кореспондент
 НАПН України, д. пед. н., проф.
ЖУК Ю. О., к. пед. н., доц.
ІМАШЕВ Г. І., д. пед. н., проф. (Республіка
 Казахстан)
ІЛЬЧЕНКО В. Р., дійсний член НАПН
 України, д. пед. н., проф.
КАЛІНІНА Л. М., д. пед. н., проф.
КИЗЕНКО В. І., к. пед. н., с. н. с.
КРИЛОВЕЦЬ М. Г., д. пед. н.
КРИШМАРЕЛ В. Ю., к. філос. н., с. н. с.,
 відповідальний секретар
КУРАЧ Л. І., к. пед. н., с. н. с.
ЛАПІНСЬКИЙ В. В., к. фіз.-мат. н., доц.
ЛОЗА Л. М., відповідальний за технологічну
 підготовку до випуску
ЛОКШИНА О. І., д. пед. н., проф.
МАЛЬОВАННИЙ Ю. І., член-кореспондент
 НАПН України, к. пед. н., с. н. с.
МЕЛЕШКО В. В., к. пед. н., с. н. с.
НАДТОКА О. Ф., к. пед. н., с. н. с.
ПІДЛЯЧНИЙ М. І., д. пед. н., проф.
ПОМЕТУН О. І., член-кореспондент НАПН
 України, д. пед. н., проф.
ПУЗІКОВ Д. О., к. пед. н., доц.
РЕДЬКО В. Г., к. пед. н., доц.
СИСОЄВА С. О., дійсний член НАПН
 України, д. пед. н., проф.
СМОЛІНЧУК Л. С., к. пед. н., с. н. с.
ТРАН ДУК ТУАН, асоційований проф.
 (доцент) (В'єтнам)
ЦИМБАЛАРУ А. Д., д. пед. н., с. н. с.
ШЕВЛЯКОВА-БОРЗЕНКО І. Л., к. філол. н.,
 доц. (Республіка Білорусь)
ЯНОВИЦЬКА Н. І., к. пед. н., с. н. с.
ГРИНЕНКО Д. В., перекладач

Редактор – ЯРОШ Д. Б.

Верстка, дизайн – ЛУК'ЯНЕНКО Л. В.

*Журнал є науковим фаховим виданням
 у галузі педагогіки. Наказ МОН України
 № 1021 від 07.10.2015 року.*

**Затверджено вченою радою
 Інституту педагогіки НАПН України
 Протокол № 2 від 20 лютого 2017 року**

Адреса редакції:

Україна, 04053, м. Київ,
 вул. Січових Стрільців, 52-д, кабінет 213

Контактний телефон (044) 481-37-72

Електронна пошта
nauk_org_undip@ukr.net

РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ, АНОНСИ

Буцька Л. М.

НОВІЙ УКРАЇНСЬКИЙ ШКОЛІ – НОВІТНИЙ

ПІДРУЧНИК ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА 123

Грона Н. В.

ПІДРУЧНИК, ЩО ВІДПОВІДАЄ

НА ВИКЛИКИ ЧАСУ 126



УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Редакція може не поділяти думку авторів.
 Автори несуть відповідальність
 за достовірність інформації у статтях,
 точність назв, прізвищ та цитат.*

Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»
<http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

**Веб-сторінка часопису на сайті Інституту педагогіки
 НАПН України**
http://www.undip.org.ua/news/ukrainian_educational_journal.php

Сторінка видання на Facebook:
<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>



Стрече Делія Іонела –

English teacher at Secondary School Nanov, Teleorman County, Romania for over 14 years (students are aged between 6-14), also attended many courses and conferences in Romania and took part in an interesting on-line course held by the University of Oregon called "Shaping The Way We Teach English".

e-mail: delia_vlada@yahoo.com

UDC 371.214.41:81

INTERACTIVE TEACHING AND LEARNING METHODS IN ENGLISH LANGUAGE

The aim of this article is to demonstrate that the interactive strategies that teach learning through cooperation give students the chance to work together in a helpful climate and mutual support. Cooperation means a close relationship between the partners, it develops attitudes and behaviour based on trust, being in favour of the positive attitude towards learning and also school.

Interactive learning is a special form of school learning, appeared from the necessity of keeping up with the new transformations in the socio-human activity. The person who learns actively is his own initiator and organizer of learning experiences, capable of permanently reorganizing and redesigning his own acquisitions. Modern educational theories emphasize the fact that school has an essential role in training responsible citizens, aware of their role in the social and spiritual life of the contemporaneity. The educational process is an active one, where learning becomes efficient.

Considering the riotous change of the society, our students need the capacity to select information and to choose what is or is not essential for their interests. They must understand the connection between pieces of information, discover their meaning and reject the ones that are not interesting. An important objective followed in our students' evolution is developing their critical thinking and we can do that by using specially some active-participative learning strategies. These strategies represent a superior level in the hierarchy of didactic strategies, but they mustn't be separated from traditional strategies. In order to develop the students' critical thinking, the teacher must offer a suitable teaching approach, good for active and interactive learning, using efficient methods and techniques. By active-participative methods we understand those situations or actual active methods when students are transformed from the object of learning into active subjects, participating themselves at their own training. We consider active-participative methods all those methods that help bringing together the student's energies, focus, interest and curiosity in the lesson, that stimulates his imagination, understanding, power of anticipation, memory, etc.

These are methods that help the student search, research, finding on his own the knowledge he is about to learn, discovering himself solutions to the problems, processing those knowledge, in other words they teach students how to learn, to work independently. A step by step guidance, which gives ready – made new knowledge, without letting students time and place to think, to ask questions, to appreciate, will do nothing more than to block their spontaneity, their thinking and imagination. Instead, independent reading, learning by discovery, learning by cooperation, problematization involves students in learning

more than an explanation, an exposure and a demonstration. One of the advantages of these interactive methods is that they can be used successfully both in learning and evaluation.

The impact of using the active methods:

- It motivates students to think boldly, without being discouraged by other people's opinions;
- Students participate with pleasure in these activities where there are used such methods;
- They are confident in their own forces.

Some of the active participative methods and techniques, designed to help the diversification of teaching methodology and that I already used successfully in my classes, are:

1. *The pyramid method or the snowball method* is based on blending the individual activity with the cooperative one, inside a group. It is about the incorporation of every member of the group's activity in a bigger one, meant to solve a task or a problem.
2. *The diamond* is the method used to describe a character. We choose a noun (character). Then we write: two adjectives, three verbs, a four-word sentence, a gerund verb or a synonym of the noun.
3. *"Caligramma"* can be used both in teaching – learning lessons, and the systematization of knowledge, being approached individually or in a group. The words or sentences are arranged so that they represent the form which is the object of the suggested theme.
4. *The R. A. I. method* is a method not only to organize knowledge, but also to verify it, which is about achieving feed-back by throwing a light ball. The title comes from the first letters: Answer – Throw – Interrogate. The student that throws the ball must ask a question from the lesson to the student that catches it. The one that catches the ball answers the question, then he throws it next to another classmate, asking a new question. The student that doesn't know the answer leaves the game, the same as the student that doesn't know the answer to his own question.
5. *Brainstorming* is the most common method of stimulating creativity in a group activity, encouraging all the members to participate. It can be defined as: „a way of obtaining, in a very short time, a large number of ideas from a group of people.”
6. *The trusses technique* is a teaching-learning technique which consists in using a graphic way to organize the brainstorming in order to show relations and connections between ideas.
7. *The technique „Think – Work in pairs – Communicate"* assumes a learning through collaboration activity, which consists of stimulating students to reflect upon a text, an informational content, by collaborating with a colleague to formulate ideas, and then to communicate them to the others, to the whole class.
8. *Buzz session* – participants come together in session groups that focus on a single topic. Within each group, every student contributes thoughts and ideas. Encourage discussion and collaboration among students within each group. Everyone should learn from one another's input and experiences.
9. *Incident process* – this teaching style involves a case study format, but the process is not so rigid as a full case study training session. The focus is on learning how to solve real problems that involve real people. Small groups of participants are provided details from actual incidents and then asked to develop a workable solution.
10. *Q&A sessions* – on the heels of every topic introduction, but prior to formal lecturing, the teacher requires students to jot down questions pertaining to the subject matter on 3×5 index cards. The lecture begins after the cards are collected. Along the route, the teacher reads and answers the student-generated questions. Some tips for a good session are as follows:
 - A. Randomize — Rather than following the order of collection or some alphabetical name list, establish some system that evokes student guesswork concerning the order of student involvement.
 - B. Keep it open-ended — If necessary, rephrase student questions so that participants must analyze, evaluate and then justify the answers.
 - C. Hop it up — Gradually increase the speed of the Q & A. At some point, you should limit the responses to a single answer, moving faster and faster from question to question.

The interactive methods promotes interactions between the minds of the participants, leading to a more active learning and with obvious results. They allow the democratization of the teaching instrument, ensuring equal learning opportunities for all students, considering the fact that they

address to some multiple intelligences and they give the opportunity for students to affirm themselves according to the availability of the next developments.

The conclusion that we draw from this article is that using learning strategies through cooperation in class offers us, the teachers, the chance to solve difficulties, to have a motivated learning climate and to participate in an active and pleasant way to the lesson. These methods also promote the interaction between the brain of the participants and their personalities and have more obvious results.

Bibliography

1. Cucos, C. – Pedagogy, Ed. Polirom, Bucharest, 1998, p. 13.
2. Dumitru, Ion Al. – Developing the critical thinking and efficient learning, Ed. West, Timișoara, 2000, p. 93.
3. Macarie, C. – Modern methodological alternatives – a challenge for the teaching activity, Ed. Măiastra, Târgu – Jiu, 2005, p. 22.
4. Opreș, D., Opreș, M. – Active methods of teaching-learning, Ed. Sf. Mina, Iași, 2006, p. 56.
5. <http://education.cu-portland.edu/blog/tech-ed/5-interactive-teaching-styles-2/>.

Стрече Делія Іонела,

вчитель англійської мови у середній школі с. Нанов, повіту Телеорман у Румунії. Досвід викладацької діяльності з дітьми віком 6-14 років більш, ніж 14 років. Учасник численних конференцій в Румунії, слухач онлайн-курсу «Як викладати англійську» Орегонського університету та інших викладацьких курсів.

e-mail: delia_vlada@yahoo.com

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ І ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Метою статті є показати, що інтерактивні стратегії, які вчать викладання через співпрацю, дають учням можливість працювати разом у корисному кліматі та за взаємної підтримки. Співпраця означає тісний зв'язок між партнерами, розвиває міжособистісні відносини і поведінку, засновані на довірі, що призводить до позитивного ставлення до навчання. У висновках зазначено, що за допомогою стратегії навчання на основі співпраці в класі, запропонованої авторкою, вчитель має можливість вирішувати навчальні проблеми, завдяки чому отримає клімат мотивованого навчання, бере участь в активному та приємному уроці. Ці методи також сприяють взаємодії між інтелектуальним та особистісним вимірами учасників, тож мають більш очевидні результати.

Ключові слова: інтерактивні методи, навчання, школа, англійська мова.

Стрече Делія Іонела,

учитель английского языка средней школы повета Телеорман в Румынии, участник многочисленных конференций в Румынии, слушатель онлайн-курса «Как преподавать английский» Орегонского университета, и других преподавательских курсов.

e-mail: delia_vlada@yahoo.com

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ОБУЧЕННЯ І ПРЕПОДАВАННЯ НА АНГЛІЙСЬКОМУ МОВІ

Цель статьи – продемонстрировать, что интерактивные стратегии, которые учат преподаванию посредством сотрудничества, дают ученикам возможность работать вместе в благоприятном климате взаимной поддержки. Сотрудничество означает тесную связь между партнерами, оно развивает межличностные отношения и поведение, основанные на доверии, выступая базисом к позитивному отношению к обучению, а также к школе. Выводы этой статьи заключаются в том, что использование стратегий обучения на основе сотрудничества в классе дает учителям возможность решать трудности, создавая мотивированный учебный климат, а также участвовать в активном и приятном проведении урока. Эти методы также способствуют взаимодействию между интеллектуальной и личностной сферой участников, за счет чего имеют более очевидные результаты.

Ключевые слова: интерактивные методы, обучение, школа, английский язык.



Teresa Janitska-Panek –

candidate of humanitarian sciences in pedagogy, a teacher of pedagogy and primary school pedagogy of Higher business and healthcare sciences school in Lodzy (Poland)

UDC 378.6:37.018.1

SELECTED INTERNATIONAL DEFINITIONS ABOUT YOUNG STUDENTS' LEISURE TIME – A THEORETICAL BACKGROUND AND PRACTICAL IN POLAND

Terms such as *recreation, leisure, functions of spare time, physical hygiene, mental hygiene or forms of spare time* are among the issues discussed in the branch of educational science. The majority of educationalists are convinced that the issue of active leisure should form part of the core curriculum and should be an objective of education in kindergarten, in early schooling and in subsequent tiers of education. Some teaching aids (textbooks, workbooks and worksheets) for young children do reflect this process. It is worthwhile making this issue the subject of educational research in order to assess the achievements in this regard in a sub-discipline referred to as 'early school pedagogy'. This article constitutes a preliminary theoretical and practical study to this end.

Keywords: leisure, recreation, passive and active leisure, teacher's role, young students, shaping attitudes, education

Introduction

The notions of work and leisure have been described in different ways throughout the history of education. Leisure is an interdisciplinary issue and is studied by various experts from different fields all over the world. The development of civilisation and increased workload are associated with a more widespread reference to the notion of leisure and its inclusion in the processes of raising children and educating students.

The aim of the study

The aim of the research is to identify the definition of free time in the meaning of educators selected countries and a reference to the Polish educational theory and practice. Another aim will be to obtain data on the forms and functions of spending free time for pupils.

Theoretical framework and research methods

The notions of free time and leisure time as well as other terminology and definitions

Throughout the history of education, different meanings have been attributed to the notions of work time and spare time. *Spare time* can mean both *free time* and *leisure time*. The notion of *free time* refers to a time span expressed in a quantitative manner i.e. in hours and minutes whereas *leisure time* means time remaining after work has finished and chores have been completed. Joffre Dumazedier suggests

that *leisure time* should be seen as 'time during which activity is oriented towards self-fulfilment as an ultimate end'¹. Society allows an individual spare time when time remains after family, social and political duties have been fulfilled. An individual can free themselves from fatigue through rest, from boredom through entertainment and from functional specialisation through the development of bodily and mental capabilities as determined according to personal preference. The availability of time does not result from individual decisions but is primarily the result of economic and social factors. It constitutes a new social value in the form of an individual's right to spend time for the sake of personal satisfaction.

Leisure is an interdisciplinary issue. It is the subject of research conducted by many experts representing different disciplines from all around the world. The development of civilisation is associated with a more widespread use of the notion of leisure, although not everyone is able to arrive at a definition². According to my observations, the growing number of obligations, the more widespread use of computers and the tendency towards a more sedentary lifestyle are accompanied by an increased demand for rest and recreation, including active recreation.

The first recorded mention of the concept of leisure was made by Aristotle³. The scholar juxtaposed different activities: mandatory activities (e.g. carried out by slaves) and activities undertaken in order to aid relaxation, contemplation, creativity, admiration of arts or service of the state. Aristotle pointed out that time should be used in accordance with values which reflect the meaning of human life. He underlined that leisure time should be embraced with a desire to achieve the greatest human good i.e. Eudaimonia. According to Aristotle, leisure was not simply time spent pursuing pastimes but it rather played a key role in human life. Of course, the workload of ancient philosophers is incommensurable with what is observable today.

Elżbieta Tarkowska⁴ states that leisure is one of the historical categories which refers to events from the quite recent past 'associated with industrial society, related to it and disappearing along with it or adapting alongside it'. According to this author, leisure time is 'one of the many types of social time and should be studied in this context'.

From a pedagogical point of view, Alexander Kamiński⁵ associates the notion of leisure time with holidaying while referring to our tradition in this area, among others.

The term *leisure time* is usually employed to refer to time at a person's disposal after they have undertaken actions related to the fulfilment of biological and hygienic needs (sleep, nourishment and personal care) as well as mandatory tasks (work, study, family duties and commuting). Leisure time is time when an individual has greater freedom of choice as regards activities pursued⁶.

L. J. Berek and K. Czajkowski⁷ believe that 'entertainment and rest' are the most important aspects of a child's leisure time.

These days few are ashamed to describe what they do in their spare time or admit to having some. In the past (in Socialist days), to have leisure time was seen as a reason for shame or embarrassment and thus one did not admit to having any. It was believed that every spare minute of one's time should be devoted to vocational endeavours and anyone who had spare time was undoubtedly plagued by laziness. 'Work was [...] a yardstick by which a person was judged; an everyday test of their capabilities. That is why leisure time did not formally exist in traditional, rural communities and also why it was seen as a notion which bordered on immorality. It was considered less than virtuous for one to acknowledge that he had spare time or to express a desire to have it'⁸. Fortunately, such attitudes now belong to the past.

¹ J. Dumazedier, *Sociology of Leisure*, Elsevier, Amsterdam -Oxford- New York 1974, pp. 71-72

² W. M. Kuś, P. Wyszogrodzki, *Czas wolny, rekreacja i zdrowie*, Warszawa 1981, pp. 6-7

³ S. De Grazie, *Work and Leisure*, New York 2000, p. 33

⁴ E. Tarkowska, *Czas społeczny a czas wolny, koncepcje i współczesne przemiany*, Warszawa 2001, p. 27

⁵ A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Ossolineum 1969, p. 75

⁶ W. Pomykało (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, p. 75

⁷ J. Berek, K. Czajkowski, *Wolny czas dzieci i młodzieży. Opieka nad dziećmi i młodzieżą w Warszawie*. PZWS 1965, p. 230

⁸ L. Kocik, *Między przyrodą, zagrodą i społeczeństwem*, wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Kraków 2000, p. 56

1. Leisure functions in literature

The author of this article has repeatedly emphasised the need to organise students' spare time in her publications and curricula. She has also underlined the important role played by teachers in their work with students and alongside parents of students in this regard (see Teresa Janicka-Panek, 2004-2016; references).¹

Zdzisław Dąbrowski² outlined **four functions of leisure: rest, entertainment, development of interests and talents, identification of one's own place in society.**

Leisure determines the extent of one's physical, mental, social and intellectual development. It also contributes towards determining an individual's ability to meet cultural and social needs.

According to Jacek Węgrzynowicz³, 'rest leads to the regeneration of physical and mental abilities and restores one's ability to act effectively'.

Andrzej Roykiewicz⁴ classifies functions of leisure as follows: psychorecreational function; psychocompensational function; psychocorrective function; psychocreative function.

Alexander Kamiński⁵ outlined three functions of leisure: rest, entertainment and personal development with respect to hobbies (so-called leisure pursuits).

The abovementioned functions relate to the roles and the meaning of leisure which include several aspects such as socio-economic, psychological-and-pedagogical and hygienic-and-health-related aspects⁶.

Analysis of different approaches represented by the abovementioned authors indicates a diversity of functions and their synergic effect/meaning.

2. The role of leisure in the development of a child's personality

The following factors influence the development of an individual's personality: inborn anatomical and physiological characteristics, the individual's own activity, environment, education and upbringing⁷.

Leisure is an intrinsic and utility value which can be used in different ways. The value of leisure is measured by its content. Leisure as such is not valuable. Individual feelings, opinions, the use and objectives of leisure determine its nature and functions⁸.

Decision taken as regards the pursuit of a given pastime can indicate an individual's traits. We may paraphrase a popular saying: "tell me how you spend your spare time and I will tell you who you are". The fact that a number of values, habits and hobbies which consequently play a huge role are formed during an individual's free time is a fact of great importance⁹. Kazimierz Czajkowski¹⁰ believes that an individual is a wholesome being and therefore what s/he does in his spare time goes a long way to determining what s/he does during the rest of the day.

3. The notion of recreation, its forms and the process of upbringing

The term *recreation* is derived from the Latin term *recreo* which means to create anew, refresh, rejuvenate or make stronger. In Old Polish, 'recreation' referred to a break in between duties or leisure activities¹¹. Recreation can also mean 'sports for all'. This notion was introduced by UNESCO in the interests of people of all ages having the chance to choose any sport to practice in their spare time.

¹ T. Janicka-Panek, Wybrane aspekty rekreacji pozaszkolnej młodszych uczniów w kontekście czasu wolnego. [In:] Pedagogika XXI wieku – Dylematy i wyzwania. Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie. V. Tanaś, W. Welskop (ed.), Łódź 2016

² L. Kocik, op. cit., p. 12

³ J. Węgrzynowicz, Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, Warszawa 1971, p. 52

⁴ A. Roykiewicz, Psychohigieniczne funkcje czasu wolnego, Warszawa 1985, p. 15

⁵ A. Kamiński, Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa 1980, p. 68

⁶ M. Kwilecka, Bezpośrednie funkcje rekreacji, Warszawa 2006, p. 77-80

⁷ M. Kwilecka, Bezpośrednie..., op.cit., p. 178

⁸ Z. Dąbrowski, Czas wolny dzieci i młodzieży, Warszawa 1966, p. 16

⁹ K. Czajkowski, Wychowanie do rekreacji, Warszawa 2011, p. 174

¹⁰ Ibid., p. 15

¹¹ M. Dutkowski, Problemy turystyki, Warszawa 2002, p. 116

Recreation involves a set of behaviours exhibited by an individual in their spare time and it is indicative of the process of rest¹.

The term *recreation* is used to describe different forms of activities, is not related to occupational duties, household chores or social duties, and is undertaken in the interests of improving one's health as well as for the purposes of entertainment and self-education.

Recreation fulfils the following functions: rest, entertainment and development².

Recreation belongs to the category of action and is the content of leisure. However, not all activities we participate in during our spare time can be considered recreational³.

Child leisure delineates time devoted to rest, entertainment and the satisfaction of personal interests⁴. Referring to the theses of Ryszard Wroczyński, Kazimierz Czajkowski defines the teaching of recreation as planned, educational activities targeted at the development of skills for the proper organisation of leisure by the young generation⁵.

A child's first recreational patterns are defined by his parents, as underlined by Kazimierz Czajkowski (1997): 'A family home forms patterns, habits and skills related to organising leisure'⁶.

The kindergarten is the first institution in which a child encounters teaching aimed at helping him to consciously shape his spare time and render it meaningful. This institution consciously and purposefully teaches recreation. One of the objectives behind a child's attendance of kindergarten is that the child learns the value and meaning of leisure. In kindergarten, children learn how to spend time actively and to develop their own initiative. The process of developing initiative begins during playtime in the first place⁷. This approach is reflected in the core curriculum of the kindergarten and early school education which includes activities related to recreation, travel and playtime (Journal of Laws 2016, item. 985). Teachers tackle the topic of leisure in the course of their work and sometimes refer to their own personal preferences in the interests of providing examples.

Ways of spending spare time play a decisive role in the development of a child's personality, hobbies, talents and interests as well as his psychological and physical development. The amount of spare time available is increasing thanks to technological developments and generic, global progress. A child's spare time should be spent in accordance with his own interests and under the supervision of adults⁸.

Children who are well-prepared to spend their spare time appropriately should possess skills required for peaceful co-existence within a peer group, be able to share impressions and experiences, help others and be aware of the importance of their own aspirations and needs⁹.

As regards children, ways of spending spare time contribute to the development of the following skills: cooperation, active participation in family and social life, learning the importance of culture, promotion of culture, promotion of certain behaviours and conduct and development of certain social-and-moral attitudes¹⁰.

Literature on leisure (see references) describes leisure activities for children which are necessary for the development of these skills.

Maciej Demel and Włodzimierz Humen classify recreation activities in accordance with three main forms: physical form, mental form and social form.

They also suggest that recreation forms can be classified in accordance with age (recreation of children, adolescents and adults) or according to equipment involved (sports recreation or technical recreation etc.)¹¹.

¹ S. Toczec-Werner, Podstawy rekreacji i turystyki szkolnej, Warszawa 2002, p. 113

² M. Dutkowski, Problemy turystyki szkolnej, Warszawa 2002, p. 113

³ M. Kwilecka, Bezpośrednie funkcje..., op.cit.

⁴ A. Kamiński, Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa 1982, p. 54

⁵ K. Czajkowski, Wychowanie do rekreacji, Warszawa 1979, p. 4

⁶ Ibid., p. 138

⁷ Ibid., pp. 103-104

⁸ F. Bereźnicki, M. Czerepaniak-Walczak, J. Krupa, Pedagogika. Wybrane zagadnienia, Szczecin 1990, p. 381

⁹ M. Kwilecka, Z. Brożek, Bezpośrednie funkcje..., op.cit., p. 74

¹⁰ F. Bereźnicki, M. Czerepaniak-Walczak, J. Krupa, op.cit., p. 383

¹¹ K. Przeclawski, Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce. Warszawa 1978, p. 72

Taking into account a variety of forms of activities undertaken during spare time, the following recreation types can be delineated: physical recreation (physical activity), creative recreation, cultural and entertainment-related recreation and recreation related to social activity¹.

Recreation types may be defined as follows:

1. Physical recreation is the most versatile form of leisure from the point of view of the impact it has on an individual.

Physical recreation boosts self-esteem, self-confidence, optimism and makes life more beautiful, healthy and full of joy².

Basic forms of physical recreation practiced by children include the following activities: physical activities during school breaks, rhythmic activities, artistic gymnastics, field games, sports games, cycling, badminton, basketball, athletics, skating, skiing, *palant*, handball, swimming, volleyball, tennis, table tennis, hiking, obstacle courses³.

2. Creative recreation: has a major impact on an individual's emotional intelligence and promotes development of appreciation of beauty, aesthetics and manual skills.

Primary forms of creative recreation include art classes (painting, drawing and modelling etc.), music classes (playing instruments, dance or rhythmic), drama classes (recitation, puppetry and theatre), DIY classes, modelling (airplane, spaceships and boat building), photography and cinematography classes, radio broadcasting and automotive classes⁴.

3. Cultural and entertainment-related recreation includes a number of appealing and widely popular activities carried out during spare time which promote cultural knowledge and which are entertaining at the same time.

These activities include reading, intellectual entertainment, film and theatre, radio and television, cultural and artistic events and social life in general⁵.

4. Recreation in the form of social activities includes forms of social activities cultivated with passion which induce joy and constitute a form of leisure. Recreation in the form of social activities is less about personal pleasure or benefit and more about sharing one's joy with others. This form of recreation encourages an individual to view this type of sharing as meaningful, promotes altruism and empathy, accelerates recovery from childhood selfishness and self-centeredness and enriches one's value system.

5. Forms of family recreation

Generally, there are three types of recreation involved here: cognitive recreation, entertainment-based recreation and recreational leisure.

The most popular forms of family recreation include leisure during holidays, weekends and family tourism of different types.

Holidays are associated with the opportunity to sleep longer, to have a lie in, visiting a café, cinema, museum and attending exhibitions or concerts. This form also includes reading books, listening to music, watching TV, surfing the Internet, playing games and visiting friends and relatives. The above-mentioned forms of recreation are defined as passive leisure or an intermediary type which includes some elements of active leisure⁶.

There is a relatively numerous group of people who do not leave home when they take annual leave from work or on weekends. In the case of this group, we can expect such forms of activities as going out, peaceful time at home, healthy lifestyle, entertainment and long, peaceful sleep. Such people take walks in recreational areas, organise one- or two-day trips, go to the cinema, a café or visit relatives⁷.

Karol Kotłowski applies such differentiation criteria as the number of children in a given family, the family's affluence and the moral culture of parents. He differentiates between larger families with three or more children and small families with two children or less. Karol Kotłowski

¹ K. Czajkowski, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980, p. 76

² Ibid., p. 77

³ Ibid., p. 78

⁴ Ibid., p. 81

⁵ Ibid., p. 82

⁶ K. Czajkowski, op. cit. p. 147

⁷ E. Czarnocka, *Rodzina a czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978, p. 73

believes that families with more than two children of both sexes are the most optimal from the point of view of upbringing provided that the parents have a good income and a good rapport¹.

Research methods

The first method of data collection is a critical analysis of the literature in the area of free time. The research, which are conducted in Poland, in the field of free time children are implemented in the form of a survey. The respondents are the students, their parents and teachers of classes I-III. Another source of data is the observation of the children, how they spend their free time. Furthermore, the researcher prepared proprietary tools: a questionnaire survey for children, their parents and teachers in grades I-III, as well as observation sheets.

Results

The student classes I-III (depending on the attitude of parents) spends his free time in the following way:

- learning a foreign language, usually English,
- sports; the other for boys and another for girls.
- reading books,
- watching television,
- playing on the computer,
- recreation with their parents,
- the practice of tourism,
- family shopping in supermarkets.

Physical activity is a popular form of recreation, which has been proven during a small-sample research project. This type of recreation meets numerous psycho-social needs (Gromek, 2016). It facilitates adaptation to rapidly changing conditions of life by helping with stress management, illness prevention and fitness improvement. It shapes interpersonal relations by strengthening social integration and family ties. Moreover, it also aids development of physical and artistic skills. Active recreation improves mood and self-esteem. It hones one's character, promotes personal development and interests and helps shape values (such as the importance of mutual help, empathy or social activism). It can also be an effective means of psychotherapy and resocialisation.

Conclusions

Analysis of the theory and practice of spending free time demonstrates the variability of forms and functions over the last forty years. Increasingly, the time outside the classroom is spent on the acquisition of additional competencies. It demonstrates the growing awareness of parents. The role of this teachers is educating parents.

Recommendations for parents and teachers:

- recreation is part of the content of education in kindergarten and early schooling; therefore, it is an important educational task to be implemented at this stage of education;
- teachers and parents should offer a child a form of recreation and leisure other than that routinely practiced by the child if it gives the child no satisfaction or joy or if it is determined to constitute passive leisure;
- teachers should discuss the way children can spend their spare time especially when they need assistance in this respect;
- it is advised that parents take into account their children's needs when planning family/ individual recreation;
- teachers and parents should adjust forms of recreation taking into account the child's fitness level, health and interests;
- raising awareness among children and parents will help promote the need to carefully plan leisure time.

The topic of leisure time is one of the key issues in the contemporary world given the significant changes both to social and professional life (greater needs and maintenance costs, increased workloads, combining several jobs, sedentary lifestyles, extensive use of computers, general monotony and potential for professional burnout).

¹ M. Grochociński, op. cit. p. 29

References:

1. Berek J., Czajkowski K., Wolny czas dzieci i młodzieży. Opieka nad dziećmi i młodzieżą w Warszawie, Warszawa 1965
2. Czajkowski K., Czas wolny dzieci i młodzieży, Warszawa 1980
3. Czajkowski K., Wychowanie do rekreacji, Warszawa 2011
4. Czajkowski K., Wychowanie do rekreacji, Warszawa 1979
5. Czarnocka E., Rodzina a czas wolny dzieci i młodzieży, Warszawa 1978
6. Dąbrowski Z., Czas wolny dzieci i młodzieży, Warszawa 1966
7. De Grazie S., Work and Leisure, New York 2000
8. Dumazedier J., Sociology of Leisure, Elsevier, Amsterdam–Oxford–New York 1974
9. Dutkowski M., Problemy turystyki, Warszawa 2002
10. Główny Urząd Statystyczny, Budżet czasu. Turystyka. Sport, Warszawa 2007.
11. Grochociński M., Przygotowanie do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego, Warszawa 1979
12. Gromek M., Pozytywne i negatywne aspekty rekreacji pozaszkolnej dzieci w młodszym wieku szkolnym (na przykładzie uczniów klas I-III Szkoły Podstawowej Nr 3 w Łowiczu), Skierniewice 2016
13. Janicka-Panek T., Wybrane aspekty rekreacji pozaszkolnej młodszych uczniów w kontekście czasu wolnego. [w:] Pedagogika XXI wieku-Dylematy i wyzwania. Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie. V. Tanaś, W. Welskop (red.), Łódź 2016
14. Janicka-Panek T., Transformacja celów wychowania w (z/dez) integrowanej edukacji wczesnoszkolnej, Radom, 2015
15. Janicka-Panek T., Wprowadzenie do dydaktyki bezpieczeństwa i higieny pracy (bhp), Radom 2015
16. Janicka-Panek T., Stanowienie celów dydaktyczno-wychowawczych w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, Radom 2007
17. Janicka-Panek T., Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec aktywnych wyzwań edukacyjnych. EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH Polish Journal of Continuing Education, 2014/ 4 (87)
18. Janicka-Panek T., Profesjonalna gotowość pedagogów ponadczasowo ważnym problemem. [w:] Nauczyciel i Szkoła. 2014/1(55)
19. Janicka – Panek T., Marginalizacja edukacji technicznej uczniów klas I – III jako wynik działań reformatorskich w Polsce (1999-2014). [w:] Edukacja dla współczesności, Kijów: Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Komitet Pedagogiczny Polskiej Akademii Nauk, Naukowe Towarzystwo Polska-Ukraina, Stowarzyszenie Rektorów Pedagogicznych Uniwersytetów Europy, Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Dragomanowa w Kijowie, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kijów 2015
20. Janicka-Panek T., Konstruktivistyczna perspektywa wychowania współczesnego dziecka w wieku 6 – 11 lat. [w:] Rozwój pedagogicznych nauk w Ukrainie i Polsce na początku XXI stulecia. Zbiór Naukowych Prac, Ministerstwo Oświaty i Nauki, Młodzieży i Sportu Ukrainy, Narodowa Akademia Pedagogicznych Nauk Ukrainy, Czerkasy (Ukraina) 2011
21. Janicka – Panek T., Źródła, sposoby i treści stanowienia celów dydaktyczno – wychowawczych w edukacji przyrodniczej. [w:] Nauka, Technika, Społeczeństwo; Wyzwania i perspektywy w zakresie kształcenia przyrodniczego. M. Pedryc-Wrona (red.), Lublin 2007
22. Janicka-Panek T., Projektowanie celów dydaktyczno-wychowawczych przez nauczycieli edukacji początkowej – częściowe wyniki badań własnych. [w:] Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych, F. Szlosek (red.), Radom-Warszawa 2007
23. Janicka-Panek T., Znaczenie formułowania celów w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela [w:] Informacyjno-tłejekomunikacji technologii w syciasnoj oswitii: doswid, problemi, perspiektiwi. Zbirk naukowych prac. Wipusk 1, Ministerstwo Ukraini, Akadjemija Piedadogicieskich Nauk Ukraini, Lwiwskij Djerzawnyj Uniwersitet, Lwiw2006
24. Janicka-Panek T., Źródła i sposoby stanowienia celów edukacyjnych przez nauczyciela klas 0-III – częściowe wyniki badań własnych. [w:] Badanie, dojrzewanie, rozwój, F. Szlosek (red.), Radom-Warszawa 2006
25. Janicka-Panek T., Znaczenie formułowania celów w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, 'Oświatowiec', 2005/ 2
26. Janicka-Panek T., Stanowienie celów nauczania i uczenia się przez absolwentów studiów podyplomowych. [w:] Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli, E. Sałata (red.), Politechnika Radomska, Uniwersytet Warszawski, Radom-Warszawa 2005
27. Janicka-Panek T., Transformacja celów w oświacie. [w:] Pedagogika i psychologia kształtowania twórczej osobowości; problemy i poszukiwania. Zbiór Prac Naukowych, Zeszyt 32, Kijów-Zaporoże 2004
28. Janicka-Panek T., Transformacja celów (w) edukacji – jako obszar badań naukowych. [w:] Badanie-Dojrzewanie-Rozwój. F. Szlosek (red.), Radom-Siedlce 2004
29. Janicka-Panek T., 2004, Efekty przyrodnicze zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej po trzech latach

reformy. [w:] Efekty edukacji przyrodniczej, biologicznej i środowiskowej w zreformowanej szkole, R. Kowalski (red.), Siedlce 2004

30. Kamiński A., Czas wolny i jego społeczno-wychowawcza., Warszawa 1969
31. Kamiński A., Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa 1982
32. Kamiński A., Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa 1980
33. Kocik L., Między przyrodą, zagrodą i społeczeństwem, Kraków 2000
34. Kuś W. M., Wyszogrodzki P., Czas wolny, rekreacja i zdrowie, Warszawa 1981
35. Kwilecka M., Bezpośrednie funkcje rekreacji, Warszawa 2006
36. Kwilecka M., Z. Brożek, Bezpośrednie funkcje czasu wolnego dzieci, Warszawa 2000
37. Pomykało W. (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993
38. Przeclawski K., Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce, Warszawa 1978
39. Rozporządzenie MEN zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2016r., poz. 895
40. Roykiewicz A., Psychohigieniczne funkcje czasu wolnego, Warszawa 1985
41. Szepke R., Wypoczynek z rodziną., Warszawa 1976
42. Tarkowska E., Czas społeczny a czas wolny, koncepcje i współczesne przemiany, Warszawa 2001
43. Węgrzynowicz J., Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, Warszawa 1971
44. Wnuk-Lipiński E., Praca i wypoczynek w budźecie czasu, Warszawa 1982
45. Ziemska M., Rodzina a osobowość, Warszawa 1975

Яніка-Панек Тереза,

кандидат гуманістичних наук в галузі педагогіки, викладач дошкільної педагогіки і педагогіки початкової школи Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я в Лодзі (Польща)

ДЕЯКІ МІЖНАРОДНІ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ДОЗВІЛЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИКА В ПОЛЬЩІ

Такі терміни, як відпочинок, дозвілля, функції вільного часу, фізична гігієна, розумова гігієна або форми вільного часу розглядаються педагогічною наукою серед кола інших питань. Більшість педагогів переконані, що питання активного відпочинку повинно бути частиною основного навчального плану і метою освіти в дитячому садку, у молодших класах школи і на наступних рівнях освіти. Деякі навчальні посібники (підручники, робочі зошити та робочі завдання) для дітей молодшого віку відображають цей процес. Втім, варто зробити це питання предметом досліджень в галузі освіти з тим, аби оцінити досягнення, отримані ранньою шкільною педагогікою. У статті розглянуті попередні теоретичні і практичні дослідження, необхідні для досягнення цієї мети.

Ключові слова: дозвілля, відпочинок, пасивний і активний відпочинок, роль вчителя, діти молодшого шкільного віку, формування ставлень, освіта

Яніка-Панек Тереза,

кандидат гуманістичних наук в отрасли педагогики, преподаватель дошкольной педагогики и педагогики начальной школы Высшей школы бизнеса и наук о здоровье в Лодзе (Польша)

НЕКОТОРЫЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ ДОСУГА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИКА В ПОЛЬШЕ

Такие понятия, как отдых, досуг, функции свободного времени, физическая гигиена, умственная гигиена или формы свободного времени рассматриваются педагогической наукой в кругу других вопросов. Большинство педагогов уверены, что вопросы активного отдыха должны быть частью основного учебного плана и целью образования в детском саду, в младших классах школы и на последующих уровнях образования. Некоторые учебные пособия (учебники, рабочие тетради и рабочие задания) для детей младшего возраста отражают этот процесс. Но, стоит сделать это предметом исследования в области педагогики с целью оценки достижений, полученных школьной педагогикой ранее. В статье рассмотрены предыдущие теоретические и практические исследования, необходимые для достижения этой цели.

Ключевые слова: досуг, отдых, пассивный и активный отдых, роль учителя, дети младшего школьного возраста, формирование отношений, образование.



Шпарик Оксана Михайлівна —

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка; історія педагогіки; порівняльне вивчення розвитку освіти в освітніх системах різних країн; освітні системи США, ЄС та Китаю; педагогіка Стародавнього Китаю; трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу, США та КНР; порівняльний аналіз забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи, США та КНР; диференціація навчання у системі шкільної освіти різних країн тощо. Основні науково-педагогічні здобутки: понад 30 наукових праць з низки проблем порівняльної педагогіки та історії педагогіки.

e-mail: shparyk@mail.ru

УДК 373.5.014:061

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ АМЕРИКАНСЬКИХ ВЧЕНИХ ДО ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

У статті з'ясовано основні поняття, наукові підходи та засадничі положення американських вчених щодо проблеми диференціації навчання та її забезпечення в системі середньої шкільної освіти США. Диференціація навчання трактується як організація навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних здібностей учнів одного класу і розглядається у двох значеннях: як навчання, що здійснюють учителі стосовно дітей (differentiated instruction), і навчання, що здійснюється учнями (differentiated learning). Теоретично обґрунтовано, що концептуальний підхід і практична технологія планування та реалізації курикулуму і навчального процесу, який базується на усвідомленні відмінностей між школярами, максимально задовольняють навчальні потреби кожного окремого учня та забезпечують його індивідуальний розвиток і особистісний успіх. Сформульовано основні рекомендації американських науковців для успішного практичного застосування диференціації у навчальному процесі.

Ключові слова: диференційоване навчання; навчальний профіль; середня шкільна освіта; США.

Завдяки сучасним процесам світової глобалізації сучасні шкільні класи заповнені учнями, які різняться не лише за своїм культурним і мовним середовищем, але й за пізнавальними здібностями, базовими знаннями і навчальними інтересами. Одне з найважливіших завдань шкільної освіти — створення таких навчальних умов, за яких кожен учень мав би можливість повністю реалізувати себе, бажав і вмів вчитися. У кожному класі розвиток і ступінь підготовленості, ставлення до навчання та інтереси учнів різні. Найчастіше учитель змушений вести заняття відповідно до середнього рівня розвитку та навчання учня. Це неминуче призводить до того, що «сильні» учні штучно стримуються у своєму розвитку, втрачають інтерес до навчання, а «слабкі» приречені на хронічне відставання. Ті, хто належать до «середніх», теж дуже різні: з різними інтересами і схильностями, особливостями сприйняття, мислення, пам'яті. Для того, щоб кожен учень працював на повну силу, відчував впевненість у собі, радість навчального процесу, свідомо і міцно засвоював програмний матеріал, просувався у розвитку, навчальний процес необхідно будувати за принципом індивідуального підходу. Одним із засобів індивідуального підходу до дітей є диференційоване навчання. Поняття «диференційоване навчання» ми розуміємо як врахування

вчителем індивідуальних особливостей кожного учня в умовах групування дітей у межах одного класу, тобто облік типових індивідуальних відмінностей учнів.

Проблема індивідуалізації та диференціації навчання залишається однією з найактуальніших у зарубіжній педагогіці. У розвинутих країнах Заходу і США велика увага приділяється виявленню різних форм та способів їх реалізації.

У сучасній американській педагогіці диференціація навчання стала об'єктом дослідницької уваги К. Томлінсон (С. Tomlinson), С. Д. Аллан (S. D. Allan), М. Рок (М. Rock), М. Грег (М. Gregg), Е. Елліс (Е. Ellis), Р.Е. Гейбл (R.A. Gable), К. Тесо (С. Tieso), Д. Лоуренс-Браун (D. Lawrence-Brown), Т. Баумгартнер (Т. Baumgartner), М. Ліповський (М. Lipowski), К. Раш (С. Rush), К. Андерсон (K. Anderson), Т. Холл (Т. Hall) та інших.

Більшість сучасних американських науковців термін «диференційоване навчання» вживають у наступних значеннях:

- диференційоване навчання, що здійснюють учителі стосовно дітей (differentiated instruction);

- диференційоване навчання, що здійснюється учнями (differentiated learning).

Ці поняття мають чіткі визначення та активно застосовуються американськими вчителями під час навчального процесу. Проте варто зазначити, що коли йдеться про диференційоване навчання, все ж таки частіше мається на увазі диференційоване навчання, що здійснюють учителі стосовно дітей (differentiated instruction).

Дослідники Національного центру з доступу до загальноосвітньої програми (National Center on Accessing the General Curriculum) у США визначають диференційоване навчання як організацію навчально-виховного *процесу* з урахуванням індивідуальних здібностей учнів одного класу. Мета такого навчання полягає у максимізації індивідуального розвитку та особистісного успіху кожного школяра шляхом задоволення його навчальних потреб. Головна вимога – «не слід очікувати від учня, що він сам буде підлаштовуватися під освітню програму, а слід сприймати його на тому рівні, де він знаходиться на даний момент» [7]. У процесі навчання враховується досягнутий кожним учнем рівень засвоєння знань і вмінь, здійснюється детальне керування їхньою навчальною діяльністю, що відбувається в індивідуальному темпі. Усі учні отримують постійну допомогу з боку викладача. Завдання для дітей з різним рівнем навчальних можливостей відрізняються за складністю, обсягом, можуть розширювати або поглиблювати знання. Тобто, навчаючись за єдиною програмою, учні мають можливість засвоювати її на різних рівнях, але не нижче від нормативних обов'язкових результатів. Інакше кажучи, диференціація навчання – така система, за якої кожний учень, опановуючи деяким мінімумом загальноосвітньої підготовки, отримує право і гарантовану можливість приділяти переважну увагу тим предметам, які відповідають його схильностям.

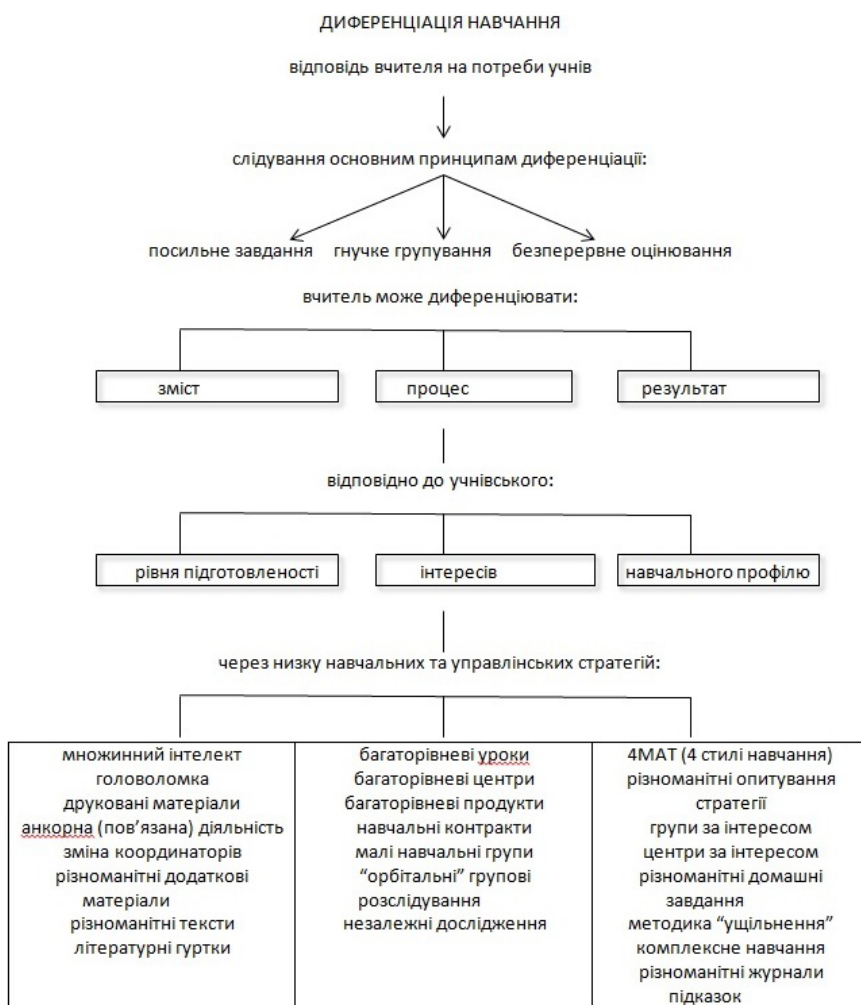
На думку провідної вченої із питань диференційованого навчання у США К. Томлінсон (С. Tomlinson), диференціація – це підлаштування навчання під задоволення індивідуальних потреб учнів, а також здатність учителя відповідально реагувати на ці потреби. Тобто кожний вчитель повинен зрозуміти бажання учня працювати у складі групи або додатково практикуватися у конкретних навичках, або більш глибоко занурюватися у конкретну тему, або розраховувати на допомогу у розумінні будь-яких понять, або мати можливість висловити власні погляди, думки, почуття гумору тощо. Учитель повинен активно і позитивно реагувати на такі потреби. Отже, диференціація «прислухається до освітніх потреб або конкретного студента, або невеликої групи студентів і заперечує типову модель викладання, коли всі учні у класі сприймаються учителем однаково» [16].

В умовах сучасної школи часто мета учителя полягає у тому, щоб вивести всіх на однаковий середній рівень або впевнитися, що всі учні оволоділи належною кількістю навичок за певний проміжок часу. Водночас прогрес кожного учня вони вимірюють лише відповідно до заданого стандарту. Така інтенція іноді необхідна, і розуміння того, на якому етапі навчання відносно орієнтира в даний момент перебуває дитина, може бути корисним у навчальному процесі. Проте, коли весь клас просувається вперед в опануванні новими навичками та поняттями без будь-яких особливих коригувань у часі та додаткових настанов учителя, деякі учні можуть потребувати

індивідуальної підтримки. Як правило, до складу класів також входять учні, які на високому рівні демонструють майстерність в опануванні деякими навичками та матеріалом за короткий проміжок часу. Ці учні часто отримують високі академічні бали, що переважно є знаком визнання їхньої передової відправної точки відносно загального рівня класу, аніж відображенням особистісного зростання. У диференційованому класі вчитель використовує поточне оцінювання як один з інструментів для побудови графіка навчання кожної конкретної дитини. Однак вчитель також повинен ретельно планувати індивідуальне вдосконалення учня. Принаймні частково особистісний успіх учня вимірюється індивідуальним прогресом, відштовхуючись від його «відправної точки» у навчанні. Інакше кажучи, успіх і особистісне зростання позитивно співвідносяться.

Незалежно від того, чи диференціюють учителі зміст, процес, результат або навчальне середовище, використання тривалого гнучкого групування перетворює його на успішний підхід до навчання [13, с. 32].

Американські вчені пропонують концептуальну карту для диференціації навчання (рис. 1):



На думку американських вчених, процес диференціації навчання – це концептуальний підхід і практична технологія планування та реалізації курикулуму і навчального процесу,

який базується на усвідомленні відмінностей між школярами. Вони зазначають, що така технологія допомагає враховувати у навчальному процесі індивідуальні стилі навчання (через організацію різних видів діяльності для надання учням можливості опрацьовувати навчальний матеріал різними способами); рівень підготовленості учнів (через коригування темпу навчання та складності матеріалу) та інтереси (через врахування інтересів та бажань школяра у навчанні) [13, с. 34].

Також вони наголошують, що рівність в освіті не передбачає однакове навчання для всіх учнів, а навпаки – передбачає навчання того, що вони потребують. Здійснення ідентичного навчального підходу до всіх школярів не є ефективним. Для планування індивідуального зростання учня учителям варто починати аналіз з того, де перебуває кожна дитина на навчальному шляху. Це необхідно робити для того, щоб зрозуміти її академічні потреби та допомогти їй досягти успіху, хоча завдання не просте – підлаштуватися під окремі потреби кожного школяра в класі [16]. Сучасне розуміння диференціації навчання надає можливість дітям зі спеціальними потребами і, нерідко, різними рівнями розвитку навчатися у державній загальноосвітній школі у звичайному класі з іншими учнями, хоча ще десятиліття тому такі учні навчалися би у спеціальному класі. Американські педагоги розуміють, що ця тенденція є позитивною, але зазначають, що їх робота стає все складнішою. Для того, щоб учитель міг знайти ефективний підхід до учня, за яким закріплена індивідуальна освітня програма (Individualized Education Program – IEP), він повинен переглянути особові справи учня та спробувати з'ясувати максимум інформації про нього для того, щоб «зустріти», зрозуміти його потреби та мати змогу їх задовольнити. Учитель повинен знати свій клас і вміти передбачити, який матеріал може стати «вибоїнами на дорозі» (road bumps) для учнів, яким важко дається навчання (struggling students), та бути готовим запропонувати індивідуальні завдання [16].

На думку американських освітніх експертів і практиків, кількість досліджень з проблеми диференційованого навчання наразі ще досить обмежена [16; 4; 7]. Проте фундаментальні дослідження з розв'язання зазначеного питання ґрунтуються на принципових положеннях, які забезпечують основу диференціації. Ці положення стосуються використання ефективних методів управління класом (classroom management); сприяння фаховому самовизначенню та навчальній мотивації; оцінювання рівня підготовки учня; задоволення стилем навчання; об'єднання учнів відповідно до їхніх індивідуально-типологічних особливостей; навчання учнів у зоні проксимального розвитку (Zone of Proximal Development (ZPD) – розбіжність між рівнем існуючого розвитку дитини (яке завдання він може вирішити самостійно) і рівнем потенційного розвитку, якого він здатний досягти під керівництвом педагога або у співпраці з однолітками) [6; 16; 18].

Інші американські науковці вказують на поступово зростаючу кількість досліджень у цій царині за останній час, які виявляють позитивні наслідки впровадження диференційованого навчання у класах, де учні мають різні навчальні можливості [11]. Так, наприклад, у трирічному фундаментальному дослідженні вчені вивчали застосування і наслідки диференційованого навчання у масовій школі. Вони встановили, що за умови систематичного використання диференційованого навчання воно давало позитивні результати у широкому діапазоні цільових груп. Тобто студенти з помірними або значними труднощами у навчанні мали можливість отримати від диференційної підходу більше переваг, ніж від традиційного. Особливо помітно це відбувалося за диференціації навчання в малих групах або у групах з визначеною ціллю [10].

Американський науковець К. Тесо (C. Tieso) досліджував педагогічну практику 31 вчителя з математики та успішність 645 учнів і виявив, що школярі з середніми навчальними можливостями, які навчалися за допомогою диференційованого навчального плану, демонстрували значно вищий рівень навчальних досягнень, ніж школярі з високими навчальними можливостями, які навчалися за допомогою загальноприйнятого підручника і навчального плану. Вчений прийшов до висновку, що перегляд та диференціація навчальної

програми разом зі створенням цілеспрямованих гнучких навчальних груп, може значно поліпшити успішність учнів (особливо обдарованих) з математичних дисциплін [12].

Д. Лоуренс-Браун (D. Lawrence-Brown) стверджує, що диференційоване навчання може допомогти отримати належну освіту учням з широким спектром можливостей: від обдарованих до тих, хто має важкі форми інвалідності. Учений пояснює, що вчитель повинен планувати цілі та завдання індивідуальних освітніх планів шляхом адаптації загальноприйнятої шкільної програми, а також долучати у процесі навчання допоміжні наочні посібники, графіки, відео– та аудіозаписи тощо [8, с. 34].

Дослідники Т. Баумгартнер (T. Baumgartner), М. Ліповський (M. Lipowski) і К. Раш (C. Rush) вивчали те, як можна покращити навчальні досягнення з читання серед учнів початкової та середньої школи, використовуючи диференційовані навчальні стратегії, зокрема гнучкі групи, самостійний вибір учнем навчальних завдань, самостійний вибір часу для читання і доступ до різних текстів. В усіх трьох досліджуваних класах учні вдосконалили свої навички з декодування, фонеміки та розуміння текстів. Крім того, також покращилося ставлення учнів до читання і власна думка щодо своїх можливостей [5].

Аналіз американських джерел з проблеми диференціації навчання засвідчив, що більшість дослідників вказують на такі керівні принципи для підтримки на практиці диференційованого навчання у класі:

- зосередження на основних ідеях і навичках в області змісту, виключення допоміжних завдань та заходів;
- моніторинг індивідуальних відмінностей учнів (наприклад, стиль навчання, набуті знання, інтереси та рівень підготовки);
- гнучке групування учнів за спільним інтересом, темою чи здібностями;
- об'єктивне оцінювання за інструкцією;
- безперервне оцінювання, рефлексія та корекція змісту, процесу і продукту задля задоволення навчальних потреб учнів [4; 11; 17].

В американській освітній площині диференціацію навчання багато хто обговорює як політику чи рішення і педагогам часто буває важко пояснити, що ж це таке на практиці [1, с. 33]. Дослідники К. Томлінсон (C. Tomlinson) та К. Стрікленд (C. Strickland) зазначають, що вчителі, як правило, диференціюють викладання, застосовуючи один чи декілька аспектів: зміст (те, що учні вивчають), процес (як учні навчаються) або продукт (як учні демонструють свою майстерність з опанування знань чи навичок). Вчені наголошують, що немає такої моделі диференційованого навчання, яка б підходила виключно всім – все залежить від попередніх знань, інтересів і здібностей, що школярі приносять до навчальної ситуації [15].

Для того, щоб запровадити диференційоване навчання на практиці, вчені пропонують вчителям спочатку чітко визначити для себе поняття диференційованого навчання. Конкретизуючи сформульовані педагогічні умови, наковці формулюють такі рекомендації вчителям для успішного практичного застосування диференціації в навчальному процесі:

- досконало вивчити кожного учня, постійно вести за ним психолого-педагогічні спостереження;
- чітко визначити, на якому етапі потрібна диференціація;
- визначити, яку диференціацію буде використовувати учитель: за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи;
- об'єднувати школярів у групи довільно (групи не мають бути постійними, дозволяти учням самим обирати собі посильний вид роботи);
- виконувати диференційовані завдання систематично, майже на кожному уроці, уникаючи стандарту;
- диференціація має проходити через різні етапи уроку;
- уміло використовувати міри заохочення, розподіляти увагу за одночасної роботи декількох груп;

- передбачати дозування часу, різних видів роботи;
- добирати завдання з поступовим ускладненням для сильніших і зменшувати міру допомоги для слабших учнів;
- поєднувати парну, групову та індивідуальну роботу;
- добирати варіативні завдання, що полегшують роботу вчителя і учнів у перевірці цих завдань;
- процес засвоєння варто супроводжувати постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з наступною взаємооцінкою, самооцінкою тощо.

Місія вчителя – не загубити жодної дитини, дати кожній можливість розкрити все краще, закладене природою, сім'єю, школою. Для цього вчитель повинен знати кожного свого учня, цікавитися ним, як особистістю, організовувати роботу учнів на уроці так, щоб кожному учневі були створені сприятливі умови для виховання та навчання, залежно від його розумових здібностей, фізичного здоров'я та рівня розвитку. І саме диференціація як принцип навчання передбачає таку організацію роботи на уроці. Вона дає можливість зменшити навантаження на учнів і підвищити мотивацію навчання, прискорити розвиток дитини добром відповідного навчального матеріалу та організацією виконання учнями самостійної роботи, необхідної для засвоєння даного матеріалу.

Директори шкіл у своїх навчальних закладах також повинні розвивати різні стилі навчання; заохочувати вчителів підходити до застосування диференціації навчання креативно, гнучко та виборчо; надавати вчителям можливість і час професійно розвиватися, співпрацювати з іншими колегами, планувати та здійснювати навчальний процес у рамках впровадження диференціації. Одночасно експерти застерігають: «... незважаючи на позитивні результати застосування диференційованого навчання у школі, сам процес дуже складний, і, як наслідок, його дуже важко впроваджувати у навчальний процес ... ставши на шлях диференціації слід очікувати на довготривалу систематичну роботу у цій сфері» [14, с. 6].

Американські освітяни закликають розпочинати процес диференційованого навчання з пошуку порад педагогів з багаторічним досвідом у його застосуванні для того, щоб обґрунтувати практику теорією і вирішити, що необхідно для кожного окремого учня, класу, школи. Вчитель має пам'ятати, що до кожної дитини в класі потрібно виявляти чуйність, щирість, не виділяти надмірною увагою обдарованих і не принижувати моралізаторством слабших. Правильно організована робота допоможе кожному учневі відчути себе здібним, потрібним, цікавим для вчителя і своїх товаришів. Саме це і є надійним стимулом для подальшої навчальної роботи учнів із захопленням, з відчуттям власної гідності. Адже ефективність навчання визначається не тим, що вчитель намагався дати учням, а тим, як вони засвоїли знання і яке в них виробилося ставлення до навчання [2].

З'ясовуючи особливості навчання в американській школі, необхідно пояснити ще один термін, невід'ємний від диференціації, – навчальний профіль (learning profile).

У Сполучених Штатах Америки це поняття розуміють як сукупність специфічних рис, що характеризують особу учня та його ставлення до навчального процесу. Профіль містить дані про освітні можливості, інтереси, нахили та побажання школяра. Навчальний профіль створюється учителем для того, щоб краще зрозуміти своїх учнів. Вчитель виявляє та акцентує їхні сильні та слабкі місця, розкриває таланти, слабкості, інтереси, вподобання, які можуть сприяти або перешкоджати ефективному навчанню. Тобто за допомогою профілю він розробляє шляхи, способи навчання, що оптимально підходять кожному окремому учневі. Адже спосіб навчання, ефективний для одного школяра, може не влаштовувати іншого, сповільняти процес навчання чи робити його некомфортним. Дослідження підтверджують: якщо вчитель створить умови для ефективного навчання, то навчальні результати будуть найкращими. Ціль диференціації за навчальними профілями – допомогти окремим учням зрозуміти, яке навчання є найкращим для них, та створити відповідні умови в класі.

Існує чотири категорії факторів навчальних профілів (categories of learning-profile factors), які використовують американські вчителі для планування курикулуму та обрання форми і методів навчання для кожного уроку. Це такі групи:

- групова орієнтація (незалежна/самоорієнтація, групова, змішана чи ін.);
- пізнавальний стиль (творчий/з опорою на факти; від загального до часткового/від часткового до загального; індуктивний/дедуктивний; орієнтований на людей/орієнтований на предмет чи завдання; конкретний/абстрактний; співпраця/змагання; усний/візуальний тощо);
- навчальне середовище (тихе/шумне; тепле/прохолодне; спокійне/мобільне; фіксоване/гнучке тощо);
- розумові здібності (аналітичні, практичні, творчі, логічні/математичні, музичні/ритмічні, натуралістичні; інтерперсональні/інтраперсональні тощо).

Учитель повинен добре вивчити кожну із цих категорій, жодну не можна недооцінювати. На визначення учнівського навчального профілю (learning profile) можуть також впливати стиль навчання учня, вибір предметів, яким він надає перевагу, стать та культурна приналежність [9; 13].

Отже, проаналізувавши підходи науковців США до трактування диференційованого навчання, можемо констатувати, що диференційоване навчання – це організація навчально-виховного *процесу* з урахуванням індивідуальних здібностей учнів одного класу; це максимізація індивідуального розвитку та особистісного успіху кожного школяра шляхом задоволення його навчальних потреб і здатність учителя відповідально реагувати на ці потреби. Науковці схильні розглядати диференціацію навчання школярів як навчання різних груп учнів за програмами, що передбачають розширений зміст і створення умов, які дають змогу кожному учневі розкрити свої потенціальні навчальні можливості, тобто в переважній більшості визначення перегукуються, але американські вчені більше уваги приділяють саме підлаштуванню навчання для задоволення індивідуальних потреб учнів, чим відрізняються від українських. Завдяки аналітичному аналізу джерел, можемо констатувати: сучасними американськими вченими диференціація навчання розглядається як інструмент підвищення ефективності шкільної освіти, як засіб розкриття і розвитку всіх потенційних можливостей учнів. Також вони вважають, що диференціація повинна сприяти зростанню активності учнів у їхній навчальній діяльності.

Використані джерела

1. Авчиннікова Г. Д. Профільна диференціація навчання учнів старшої школи США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Д. Авчиннікова ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2015. – 250 с.
2. Адамович О. В. Диференціація навчання в початкових класах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/8534/
3. Борисова Ю. Дифференциация методов обучения в зависимости от когнитивного стиля ученика / Ю. Борисова, И. Гребнев // Народное образование. – 2003. – № 7. – С. 97–105.
4. Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students / Kelly M. Anderson, Bob Algozzine Ed. // Preventing School Failure, 2007 Vol. 51(3). – P. 49–54.
5. Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction (Master's research) / Traci Baumgartner, Mary Beth Lipowski, Christy Rush // Saint Xavier University and SkyLight Profesional Development Field-Based Master's Program, 2003. – 44 p. Available: <https://eric.ed.gov/?id=ED479203>
6. Ellis, E. S., & Worthington, L. A. Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators / Edwin S. Ellis, Lou Anne Worthington // Technical Report No. 5 produced for the National Center to Improve the Tools of Educators, University of Oregon, 1994. – 108 p. Available: <https://pdfs.semanticscholar.org/d8a5/024b1e724597c8f3612ebc008522050112e5.pdf>
7. Hall, T. Differentiated instruction / Tracey Hall. – Wakefield, MA: CAST, 2002 [Online]. Available: www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
8. Lawrence-Brown, D. Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that

- benefit the whole class / Diana Lawrence-Brown // American Secondary Education, 2004. – Vol. 32(3). – P. 34–62. Available: http://differentiation.dbbcs.org/uploads/7/9/6/7/7967947/differentiating_instruction_-_lawrence_brown.pdf
9. Learning Profile. What is the best way to identify and address all of my students' learning profiles? Available: <http://plp.ededucation.org/learning-profile/>
10. McQuarrie, L., McRae, P. Differentiated instruction provincial research review. Edmonton: Alberta Initiative for School Improvement / Lynn M. McQuarrie and Philip McRae // Journal of Applied Research on Learning, 2010. – Vol. 3, Article 4, P. 1–18. Available: http://www.academia.edu/9538525/A_provincial_perspective_on_differentiated_instruction_The_Alberta_Initiative_for_School_Improvement_AISI
11. Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., Gable, R. A. REACH: A framework for differentiating classroom instruction / Marcia L. Rock, Madeleine Gregg, Edwin Ellis, and Robert A. Gable // Preventing School Failure, 2008. – Vol. 52(№ 2), P. 31–47. Available: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/M_Rock_REACH_2008.pdf
12. Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement / Carol L. Tieso // Journal for the Education of the Gifted, 2005. – Vol. 29(1). – P. 60–89.
13. Tomlinson, C.A. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions. Classrooms (2 ed.) / Carol Ann Tomlinson. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development. – 2001. – 124 p.
14. Tomlinson, C. A. Leadership for differentiated classrooms. Structure / Carol Ann Tomlinson // The School Administrator, 1999. – Vol. 56 (9). – P. 6–11.
15. Tomlinson, C. A., Strickland, C. A. Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12 / Carol Ann Tomlinson and Cindy A. Strickland. – Alexandria, VA: ASCD, 2005. – 371 p.
16. Tomlinson, C. A., Allan, S. D. Leadership for differentiating schools and classrooms / Tomlinson, Carol Ann; Allan, Susan Demirsky. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000. – 180 p.
17. Tomlinson, C. A. Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest, 2000 [Online]. Available: www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html
18. Vygotsky, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes / Lev S. Vygotsky – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 159 p.

References

1. Avchinnikova H.D. Profilna dyferentsiatsiia navchannia uchniv starshoi shkoly SSHa : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / H. D. Avchinnikova ; Uman. derzh. ped. un-t im. Pavla Tychyny. – Uman, 2015. – 250 s.
2. Adamovych O. V. Dyferentsiatsiia navchannia v pochatkovykh klasakh [Elektronnyi resurs]: osvita. ua. – Rezhym dostupu: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/8534/
3. Borysova Yu. Dyferentsiatsiia metodov obuchennia v zavysymosti ot kohnytyvnogo styliia uchenyka / Yu. Borysova, Y. Hrebnev // Narodnoe obrazovanye. – №7. – 2003. – S. 97–105.
4. Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students / Kelly M. Anderson, Bob Algozzine Ed. // Preventing School Failure, 2007 Vol. 51(3). – P. 49–54.
5. Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction (Master's research) / Traci Baumgartner, Mary Beth Lipowski, Christy Rush // Saint Xavier University and SkyLight Profesional Development Field-Based Master's Program, 2003. – 44 p. Available: <https://eric.ed.gov/?id=ED479203>
6. Ellis, E. S., & Worthington, L. A. Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators / Edwin S. Ellis, Lou Anne Worthington // Technical Report No. 5 produced for the National Center to Improve the Tools of Educators, University of Oregon, 1994. – 108 p. Available: <https://pdfs.semanticscholar.org/d8a5/024b1e724597c8f3612ebc008522050112e5.pdf>
7. Hall, T. Differentiated instruction / Tracey Hall. – Wakefield, MA: CAST, 2002 [Online]. Available: www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
8. Lawrence-Brown, D. Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class / Diana Lawrence-Brown // American Secondary Education, 2004. – Vol. 32(3). – P. 34–62. Available: http://differentiation.dbbcs.org/uploads/7/9/6/7/7967947/differentiating_instruction_-_lawrence_brown.pdf

9. Learning Profile. What is the best way to identify and address all of my students' learning profiles? Available: <http://plp.eleducation.org/learning-profile/>
10. McQuarrie, L., McRae, P. Differentiated instruction provincial research review. Edmonton: Alberta Initiative for School Improvement / Lynn M. McQuarrie and Philip McRae // Journal of Applied Research on Learning, 2010. – Vol. 3, Article 4, P. 1–18. Available: http://www.academia.edu/9538525/A_provincial_perspective_on_differentiated_instruction_The_Alberta_Initiative_for_School_Improvement_AISI
11. Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., Gable, R. A. REACH: A framework for differentiating classroom instruction / Marcia L. Rock, Madeleine Gregg, Edwin Ellis, and Robert A. Gable // Preventing School Failure, 2008. – Vol. 52(№ 2), P. 31–47. Available: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/M_Rock_REACH_2008.pdf
12. Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement / Carol L. Tieso // Journal for the Education of the Gifted, 2005. – Vol. 29(1). – P. 60–89.
13. Tomlinson, C.A. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions. Classrooms (2 ed.) / Carol Ann Tomlinson. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development. – 2001. – 124 p.
14. Tomlinson, C. A. Leadership for differentiated classrooms. Structure / Carol Ann Tomlinson // The School Administrator, 1999. – Vol. 56 (9). – P. 6–11.
15. Tomlinson, C. A., Strickland, C. A. Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12 / Carol Ann Tomlinson and Cindy A. Strickland. – Alexandria, VA: ASCD, 2005. – 371 p.
16. Tomlinson, C. A., Allan, S. D. Leadership for differentiating schools and classrooms / Tomlinson, Carol Ann; Allan, Susan Demirsky. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000. – 180 p.
17. Tomlinson, C. A. Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest, 2000 [Online]. Available: www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html
18. Vygotsky, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes / Lev S. Vygotsky – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 159 p.

Шпарик О. М.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела сравнительной педагогики Института педагогики НАПН Украины, e-mail: shparyk@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ АМЕРИКАНСКИХ УЧЕНЫХ К ПРОБЛЕМЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ НА ПРАКТИКЕ

В статье изложены основные понятия, научные подходы и основные положения американских ученых по проблеме дифференциации обучения и ее обеспечения в системе среднего школьного образования США. Дифференциация обучения трактуется как организация учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных способностей учащихся одного класса и рассматривается в двух значениях: differentiated instruction – обучение, которое осуществляют учителя по отношению к детям, и differentiated learning – обучение, которое осуществляется учениками. Теоретически обосновано, что концептуальный подход и практическая технология планирования и реализации куррикулума и учебного процесса, основанного на осознании различий между школьниками, максимально удовлетворяет учебным потребностям каждого отдельного ученика и обеспечивает его индивидуальное развитие и личностный успех. Сформулированы основные рекомендации американских ученых для успешного практического применения дифференциации в учебном процессе.

Ключевые слова: дифференцированное обучение; учебный профиль; среднее школьное образование; США.

Shparyk O.,

Candidate of Pedagogical Sciences, senior researcher of the Comparative Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, e-mail: shparyk@mail.ru

THE BASIC CONCEPTUAL APPROACHES AND GUIDELINES OF AMERICAN EDUCATORS FOR THE PROBLEM OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND ITS PROVIDING INTO THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

The article is aiming at revealing the basic concepts, scientific approaches and guidelines of American educators on the problem of Differentiated instruction (DI) and its providing for the U.S. secondary education system. They define differentiation as a teacher's reacting responsively to a learner's needs. The goal of a differentiated classroom is maximum student growth and individual success. Based on the knowledge that not all students are alike, differentiated instruction applies an approach to teaching and learning that gives students multiple options for taking in information and making sense of ideas. Differentiated instruction is a teaching theory based on the premise that instructional approaches should vary and be adapted in relation to individual and diverse students in classrooms.

The article also describes fundamental principles that support differentiation, such as: a differentiated classroom is flexible; differentiation of instruction stems from effective and ongoing assessment of learner needs; flexible grouping helps ensure student access to a wide variety of learning opportunities and working arrangements.

A special emphasis was put on offer a practical way how to implement differentiated instruction in educational process. The model of differentiated instruction requires teachers to be flexible in their approach to teaching and adjust the curriculum and presentation of information to learners rather than expecting students to modify themselves for the curriculum. There are at least three classroom elements that teachers can differentiate /or modify to increase the likelihood that each student will learn as much as possible, as efficiently as possible: content (what an educator teach and how he/she give students access to the information and ideas that matter), process (how students come to understand and "own" the knowledge, understanding, and skills essential to a topic), products (how a student demonstrates what he or she has come to know, understand, and be able to do as a result of a segment of study). Students vary in at least three ways that make modifying instruction a wise strategy for teachers: students differ in their readiness to work with a particular idea or skill at a given time (readiness), in pursuits or topics that they find interesting (interest), and in learning profiles that may be shaped by gender, culture, learning style, or intelligence preference (learning profile). Among instructional strategies are learning centers, interest groups, group investigation, complex instruction, compacting, learning contracts, tiered activities, tiered products, rubrics constructed jointly by teacher and student, use of alternative forms of assessment and many others. Many authors of publications about differentiated instruction, strongly recommend that teachers adapt the practices slowly, perhaps one content area at a time.

Keywords: differentiated instruction; learning profile; secondary school education; the United States.

Топузов Михайло Олегович –

кандидат економічних наук, старший науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: економічний менеджмент та економіка освіти: фінансова автономія управлінської діяльності керівника школи, комплексні фінансово-економічні механізми функціонування школи та ЗСО; фінансова децентралізація управління освітою; інформатизація управління вищою та загальною середньою освітою; організаційно-економічні механізми інформатизації вищої освіти, ефективне управління інформаційно-освітніми ресурсами, конкурентоспроможність сфери освіти, проектування інформаційно-освітнього середовища закладів освіти в сучасному суспільстві. Основні науково-педагогічні здобутки: понад 30 наукових праць з проблем інформатизації управління та економіки освіти, інформаційного забезпечення управління освітнім процесом у сфері освіти.
e-mail: MikeTopuzov@gmail.com

УДК 371.11

ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті розкрито функціональні можливості, складності розв'язуваних задач і сфери застосування управлінських інформаційних систем, спеціалізованих комп'ютерних систем управління навчанням (LMS-системи – Learning Management Systems), систем управління навчальним контентом (LCMS-системи – Learning Content Management Systems) з позицій їх вбудовування в інформаційно-освітнє середовище закладу освіти та освітній простір суб'єктів навчання та впливу на процеси розвитку. Подано концептуальні підходи до побудови SMART-моделі закладу освіти та SMART-університету («розумного» університету), що базуються на засадах інтеграції інформаційного, освітнього та економічного ресурсів, системи державного регламентування та ринкового саморегулювання; принципах прогностичності, розвитку, «Social – Mobile – Access – Regulated – Technology», концепції свободи вибору та використання інформації.

Розкрито сутність базового поняття «інформація», наведено характерні ознаки інформаційно-освітнього середовища закладу освіти та стратегії його проектування та технологічного розвитку, рекомендації, які можуть бути застосовані під час модернізації системи управління освітою, вдосконалення організаційно-економічного механізму інформатизації, опрацювання програм соціально-економічного розвитку сфери освіти.

Розглянуто специфіку управління навчальним процесом в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу освіти, педагогічне проектування як механізм його вдосконалення та цілеспрямованого перетворення освітнього простору суб'єктів навчання.

Ключові слова: проектування; інформація; управління; підходи; інформаційні технології; інформаційне суспільство; інформаційно-освітнє середовище; заклад освіти; управлінські інформаційні системи; простір.

Постановка проблеми. Прикметною ознакою сучасності є формування і розвиток інформаційного суспільства та перехід до інноваційних моделей розвитку у всіх соціальних сферах. Система освіти, як і навчальні заклади, функціонують в інформаційному просторі сучасного суспільства, що розвивається багатовекторно, має багато назв і характеризується незчисленною

множиною створених природою і людиною об'єктів і відношень між ними та передбачає потенційну можливість для дослідників і практиків багатовекторності розгляду спектру різноманітних аспектів і вимірів із урахуванням їхньої специфіки. У сучасному інформаційному суспільстві середовище системи освіти є інформаційно-освітнім за домінантним субстратом (інформацією), що лежить в основі цих феноменів. У зв'язку з цим існує необхідність розгляду та проектування інформаційно-освітнього середовища в навчальних закладах, визначення множини об'єктів і суб'єктів, суттєвих взаємозв'язків між ними, а також необхідних і достатніх умов для забезпечення якості та результативності освітнього процесу, ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю його учасників. Оскільки середовище «<...>» визначально впливає на формування і розвиток особистості. В той же час, під впливом людини воно змінюється. У процес цих перетворень змінюється і сама людина» [8, с. 5].

Аналіз сучасних досліджень. Численні розвідки щодо вдосконалення системи стратегічного управління системою освіти шляхом сучасних інформаційних технологій, управління інноваційним потенціалом (А. Андрощук, В. Кремень, Л. Гайдук, В. Грига, О. Косенко, Б. Одягайло); забезпечення інформатизації вищої освіти (Л. Зайнутдінова, І. Захарова, Є. Полат, І. Роберт); розкриття організаційних аспектів впровадження в процес управління та навчальний процес нових інформаційних технологій (С. Бондарева, В. Биков, Т. Габай, В. Годін, М. Жалдак, Л. Калініна, П. Корчемний, Ю. Машбіц, В. Сідак); розгляд питань оцінки і моніторингу якості освіти (Б. Вульфсон, Г. Келс, Г. Мотова, В. Наводнов, О. Ляшенко), а також концептуальні засади загальнодержавних нормативних документів, які відображають основні ідеї здійснення навчального процесу у вищій школі: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» стали підґрунтям розв'язання окресленої наукової задачі [3; 4; 5; 8; 9; 11].

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлити проектування інформаційно-освітнього середовища в навчальних закладах сучасного суспільства, його структуру та змістове наповнення, концептуальні підходи до побудови SMART-моделі закладу освіти, переваги запровадження управлінських інформаційних систем, ІТ, програмного забезпечення, безкоштовних соціальних інструментів для освіти (Tools for Learning).

Виклад основного матеріалу. Сучасна парадигма вітчизняної освіти орієнтує керівників на: варіативність освітніх систем, розширення їхньої взаємодії та форм здобуття освіти (формальна, неформальна та інформальна освіта), типів навчальних закладів (НЗ); впровадження моделей управління на державно-партнерських засадах і моделей освітнього процесу, їх адаптацію до соціальних умов, запитів населення та роботодавців; гнучкість реагування на глобалізаційні виклики сучасного суспільства, яке «<...>» має багато назв – постіндустріальне нестандартизоване суспільство, постіндустріальне відкрите суспільство, суспільство знань. А також інформаційне, цифрове, технологічне або технетронне (від грец. *techne*) суспільство і як наслідок багато загальних характеристик, які визначають його інформаційний контекст і специфіку діяльності людини в ньому» [2, с. 44].

Суспільство розвивається багатовекторно, і тому в процесі розгляду феноменів і процесів у різних сферах суспільства, обґрунтування інноваційних концепцій і стратегій розвитку необхідно враховувати фактори впливу на них. До таких загальноцивілізаційних феноменів належать суспільство, освіта й управління з іманентно притаманними для них характеристиками таких процесів, як масштабність і динамізм реформаційних і модернізаційних трансформацій, змістові, технічні та технологічні нововведення.

Системна реалізація визначеного у державній освітній політиці «стратегічного набору» модернізації управління системою освіти в Україні можлива за умови обґрунтування, зміни та впровадження:

– інноваційних парадигм управління освітою, концепцій використання інформацій [7], полісуб'єктної взаємодії особистості з освітнім середовищем у навчальних закладах (НЗ), адекватних сучасному етапу розвитку інформаційного суспільства;

– управлінських інформаційних систем (УІС) (Management Information System – MIS)», до різновидів яких належать «<...> інформаційні системи управління технологічними процесами, інформаційні системи організаційного управління <...>» (ІСОУ) [1, с. 55], стратегічні інформаційні системи, автоматизовані офіси, спеціалізовані комп'ютерні системи управління навчанням (LMS-системи – Learning Management Systems), системи управління навчальним контентом (LCMS-системи – Learning Content Management Systems), експертно-консультативні системи та ін.;

– технічних і технологічних нововведень, таких як новітні інформаційні технології, мережеві технології, програмне забезпечення, безкоштовні соціальні онлайн-інструменти, інструменти для освіти (Tools for Learning), сервісів [1; 2; 5; 12; 13];

– проектування інформаційно-освітнього середовища навчального закладу та просто-ру особистості, раціонального оптимуму їхнього ресурсного забезпечення [6; 8].

В інформаційному суспільстві змінюється сутність, роль, види систем різної природи, зокрема і системи освіти, систем управління нею, особливо під впливом того універсуму, який нині іменують новою інформаційною економікою, що знаменує собою транснаціональну відкритість, мобільність, комунікативність, та які базуються на *інформації*, знаннях, компетентностях, технологіях, сучасних освітніх інструментах. Інформація є базовою характеристикою систем різної природи, у тому числі інформаційні системи управлінського та навчального призначення, а також інформаційно-освітнього середовища та інформаційної діяльності усіх суб'єктів, які задіяні до його проектування, функціонування та розвитку. Розглянемо сутність і специфіку базових термінів, характерних ознак об'єктів, діяльності, інформаційних інструментів і продуктів, які мають значення для проектування інформаційно-освітнього середовища навчальних закладів.

Сучасна інформаційна парадигма трактує інформацію через низку концептів, які дають змогу розкрити її сутність та виявити специфіку інформаційно-освітнього середовища в навчальних закладах. Інформація відповідно до концепції інформаційної економіки в сфері освіти інтерпретується як:

- інформаційний ресурс, що ретранслює знання про довкілля і суб'єктів, які в ньому діють, або фактор виробництва, що змінює технологічні процеси;
- інформаційне поле, яке дає стандартні уявлення (стереотипи) про соціально-економічні та інші процеси;
- інформаційні процеси, що дають новітні, досі невідомі, інноваційні уявлення про соціально-економічні та інші процеси;
- продукт виробничої діяльності людини;
- товар у ринковій економіці, що має свою ціну;
- сутність технологічного способу виробництва і виражає причинно-наслідкові зв'язки, які рухають його розвитком;
- винятковий ресурс, що враховує можливості потенційного споживача» [11; 12].

На відміну від цієї концепції, у концепціях системології та управління інформаційними ресурсами, філософських концепціях функціональної та атрибутивної інформації інформація трактується як:

- змістовий елемент у соціально-економічних, освітніх та управлінських процесах;
- основа функціонування соціально-економічних, освітніх, управлінських систем, завдяки якій запускаються механізми простого відтворення (наприклад, інформація про цінові коливання викликає певні дії агентів ринку);
- фактор, що трансформує соціально-економічні, освітні та управлінські процеси у системах розгляду або дослідження, видозмінює їх, даючи сигнал про зміну суспільних цінностей;
- фактор модифікації соціально-економічних, інституціональних, соціокультурних, управлінських й інших форм у соціумі;

– основа управлінських, професійних, трансформаційних освітньо-економічних процесів у різних сферах суспільства;

– об'єкт управління та основа функціонування нових інформаційних технологій (НІТ).

До ключових характеристик інформаційно-освітнього середовища сучасного суспільства та системи освіти, що належать до мегаскладних інформаційних систем, належать ще й такі: «<...> інформаційні потреби людини, <...> знання, економіка знань, інформаційний простір, інформаційні ресурси і мережі, інформаційні продукти, інформаційні технології <...>» [2, с. 45], інформаційні процеси, процес інформатизації, ІТ-підтримка різних процесів і процесу управління тощо. Для них інформація є ключовим дефіцитом і детермінаційною основою, що визначає їхню сутність та специфічну інформаційну приналежність за видовою ознакою. Інформацію, окрім того, на рівні з такими загальноцивілізаційними феноменами, як «<...> особистість, освіта, <...> й теоретичне знання визнано стратегічними ресурсами та найістотнішими цінностями в країні» (курсив наш. – М.Т.) [7, с. 3], що підтверджує її практичну значущість для усіх сфер сучасного інформаційного суспільства.

Зміст трансформаційних процесів у соціумі, освіті та економіці переважно визначається закономірностями становлення інформаційного суспільства, а найважливіші складники інформаційного суспільства пов'язані саме з підвищенням ролі процесів інформатизації, комп'ютеризації та розширенням сфери застосування інформаційних технологій у різних сферах людської діяльності, зокрема й економічної, освітньої, громадської, управлінської та інших.

Визначальною особливістю сучасного інформаційного суспільства стає зміна статусу інформації, перетворення її на основну цінність у професійній та іншій діяльності людей. Шлях інформації до споживача (збирання даних, обробка та збереження, зрештою передача інформації) безпосередньо пов'язаний з процесом управління. Інформаційні технології виступають як засобами обміну інформацією, так і її смисловим значенням між суб'єктами, дають змогу оптимізувати інформаційні процеси та потоки в архітектурі інформаційного забезпечення, починаючи від підготовки інформаційної продукції та завершуючи моделюванням і прогнозуванням соціально-економічних механізмів і процесів інформатизації, проектуванням інформаційно-освітнього середовища.

Інформаційно-освітнє середовище науковці трактують переважно як віртуальне середовище навчання (відкрита система, що надає комплекс взаємопов'язаних і постійно оновлювальних засобів навчання та забезпечує синергію та можливість інтерактивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу). Водночас економічний механізм створення інформаційно-освітнього середовища в умовах НЗ проектує систему, що акумулює організаційні, інтелектуальні, програмно-методичні, технічні ресурси, культурний потенціал навчального закладу, змістовий і діяльнісний компоненти, освітню діяльність суб'єктів НЗ.

Базуючись на системному підході, інформаційно-освітнє середовище навчального закладу вважаємо складноструктурованою соціотехнологічною та інформаційно-управлінською системою, до складу якої входять люди (суб'єкти управління та учасники освітнього процесу), а також різні за призначенням і особливостями будови техніко-технологічні об'єкти.

Інформаційно-освітнє середовище навчального закладу детерміноване базовим субстратом (інформацією) та характеризується конкретною метою його створення та використання, структурою, компонентами якої визначають змістову, інформаційну, матеріально-технічну наповненість, інформаційним ресурсом у ньому та можливостями вільного доступу до нього, інструментами досягнення цілей управління та освітнього процесу. Наявність в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу апаратних засобів, технічних пристроїв (наприклад, комп'ютер, локальна мережа, сервер), інформаційних ресурсів як складників інформаційно-освітнього середовища породжує потребу в суб'єктах управління не лише знати та розробляти їх, а ще й використовувати для інформаційно-процесуальної підтримки освіти, управлінської, інформаційно-аналітичної діяльності та інформаційного забезпечення усіх процесів у навчальному закладі.

Розглянемо об'єкти та зв'язки інформаційно-освітнього середовища, що відображають змістово-технологічні складники, формують предметно-інформаційні компоненти (відкритого середовища), які утворюють компонентне наповнення, призначене для різнобічного цілеспрямованого використання учасників освітнього процесу та суб'єктів управління, проектування конкретного простору особистості та процесів управління їх розвитком із урахуванням специфіки та зовнішніх і внутрішніх факторів впливу.

У процесі проектування необхідно визначити об'єкти інформаційно-освітнього середовища за логікою викладу, функційним призначенням і відповідністю меті освіти, а також структурувати та охарактеризувати їх.

Як свідчить практика зарубіжних навчальних закладів економічно розвинених країн, змістово-технологічна підтримка функціонування та розвитку інформаційно-освітнього середовища забезпечується на засадах інтеграції з системами автоматизації конструювання навчальних програм, управління навчанням (LMS), експертно-консультативних систем, комплексів програмно-методичних засобів для вивчення різних навчальних дисциплін.

LMS-системи (Learning Management Systems) – системи управління навчанням, що належать до *спеціалізованих комп'ютерних систем*, які надають змогу *автоматизувати процес управління навчанням* – від надання контенту, інших інформаційно-освітніх ресурсів учасникам освітнього процесу до адміністрування останнім. Основні завдання таких систем полягають в автоматизації та інформатизації адміністративних технологічних процесів надання освіти, пов'язаних, насамперед, зі збереженням та управлінням інформацією у процесі вивчення, навчання у даний момент часу або планування на майбутнє вивчення курсів; різноманітних персональних та розпорядно-регламентаційних відомостей про учнів, студентів, управління графіками й ресурсним забезпеченням процесу навчання й атестаційних заходів, надання можливості безперервного моніторингу знань і компетентностей усіх, хто навчається.

LCMS-системи (Learning Content Management Systems) – системи управління навчальним контентом, призначені для створення, збереження, управління й надання учасникам освітнього процесу (учням і студентам) інформаційного навчально-методичного наповнення курсів. Створення контенту – досить трудомісткий і ресурсовитратний процес, що потребує постійного оновлення згідно зі змінюваними стандартами, вимогами до навчання та умовами навчання. Таке завдання здатні розв'язати два технологічних процеси: по-перше, об'єктне формування контенту, що забезпечує багаторазову та модульну побудову змістового наповнення курсів на основі вже наявних об'єктів; по-друге, суворі стандартизація створення контенту, яка дає змогу LCMS-системам надавати контент, створений різними педагогами, викладачами, методистами, кінцевому користувачу без втрати його якості.

LCMS-системи виступають у ролі з'єднувальної ланки між LMS- і Authoring Packages-системами у межах формування інформаційно-освітнього середовища навчального закладу за умови розподілення функціоналу LCMS та Authoring Packages, автоматизуючи діяльність, що виконується під час створення контенту, оброблення результатів і використання цього контенту з метою управління навчанням [10; 15].

У процесі проектування інфраструктури інформаційно-освітнього середовища та освітнього й дослідницького процесів навчального закладу, розроблення й управління навчальним контентом доцільно також включити:

- магазини додатків і навчального контенту (App Store), які забезпечують можливість дистанційного/віддаленого доступу до електронних освітніх і наукових ресурсів, їх завантаження, відтворення, рейтингування, редагування, обмін досвідом щодо використання їх тощо;
- засоби комп'ютерної лінгвістики із застосуванням технологій штучного інтелекту (синтез мовлення, розпізнавання мовлення, голосовий пошук, автоматичний переклад текстової та мовленнєвої інформації);
- засоби геолокації та геопозиціонування (визначення місцеположення у просторі; пошук географічних об'єктів; отримання довідкової картографічної інформації; побудова треків

пересування тощо). За умов запровадження цих засобів перед суб'єктами освітнього процесу постає питання переосмислення власної ролі та місця не лише в освітній та інших видах діяльності, але й у життєдіяльності та суспільстві.

У процесі проектування до об'єктів інформаційно-освітнього середовища можливо та педагогічно доцільно використовувати ще й такі засоби навчання як:

- гейміфікація (gamification) освітнього, наукового та дослідницького процесу з використанням методів, характерних для комп'ютерних ігор, які застосовуються з урахуванням специфіки ігрового мислення в неігровому просторі; такий підхід дає змогу забезпечити поетапне занурення суб'єктів у процес навчання, отримувати вимірюваний зворотний зв'язок, забезпечувати динамічне коректування поведінки того, хто навчається [16];

- мультимедійні та інтерактивні технології для моделювання і прогнозування виучуваних процесів і явищ, експериментів (імітація на комп'ютері реального досліду або мисленнєвого експерименту (тренажери, телеприсутність, віртуальні лабораторії, віртуальна реальність, доповнена реальність тощо);

- соціальні медіа для сумісного формування і використання колективного знання (соціальні мережі, блоги, теги, вікіпроекти, соціальні мультимедіа, соціальні пошукові системи та сервіси закладок, соціальні геоінформаційні системи, багатокористувацькі мережеві ігри, віртуальні світи тощо).

Аналіз кращих зарубіжних практик і багаторічного досвіду щодо побудови інтегрованих рішень для сфери освіти в умовах розвиненого інформаційного суспільства забезпечив можливість представити концептуальні підходи до побудови smart-університету (розумного університету) та smart-закладів освіти та середовищ їх функціонування, що базуються на принципах Social-Mobile-Access-Regulated-Technology.

Social (соціальне орієнтування) передбачає використання єдиного інтерфейсу і сучасних технологій освітнього дизайну для організації робочого місця того, хто навчається, викладачів, науковців, управлінців з метою забезпечення комунікації, нелімітованої за часом, у комфортному для кожного учасника режимі (синхронному/асинхронному) залежно від розв'язуваних задач та індивідуальних переваг. Розв'язання освітніх задач передбачає організацію відкритих і закритих угруповань для колективного обговорення різних питань, здійснення сумісної роботи; використання ігрових методик та евристичних методів у навчанні, організації проектної діяльності, управлінні репутацією учасників освітнього процесу і науковими дослідженнями; надання учасникам освітнього процесу можливостей обміну інформацією один з одним для само- і взаємонавчання.

У процесі проектування інформаційно-освітнього середовища варто враховувати, що під час функціонування сучасного інформаційно-освітнього середовища навчального закладу та управління навчанням необхідною є підтримка підходів m-Learning [17] і m-Science [14], які базуються на реалізації принципів Mobile (мобільності) через надання персоніфікованого доступу до інформаційних і довідкових ресурсів за допомогою мобільних засобів (навчальні плани, програми, звіти про успішність і відвідування занять впродовж семестрів та сесій, навчальне навантаження, розклад занять учнів, студентів, учителів і викладачів тощо); організацію розподіленого онлайн-доступу до контенту (подкаст-трансляція, вебінари, електронні журнали, персональна бібліотека освітніх і наукових ресурсів, соціальні медіа тощо); забезпечення академічною мобільністю учнів, студентів, учителів, викладачів і науковців; використання мобільних пристроїв як засобу ідентифікації та платіжного інструменту, мобільне геопозиціонування.

Принцип Access (доступність) передбачає створення єдиної інтегрованої точки входу для учасників освітнього процесу (учнів, студентів, учителів, викладачів, наукового й адміністративного персоналу) з метою їх доступу до змісту електронних і медіабібліотек; трансляції аудіо- і відеопотоків у режимі реального часу; інтерактивного інформаційного супроводу навчально-методичних заходів; надання віддаленого доступу до єдиного середовища реалі-

зації освітніх, управлінських, науково-дослідницьких і науково-виробничих проектів, до лабораторного, дослідницького і наукового облаштування. Закордонні експерти високо оцінюють освітню доцільність електронних бібліотек, спеціальним чином відібраної навчальної інформації, зокрема Інтернет-ресурсів. З метою забезпечення якісного розроблення цих компонентів інформаційно-освітнього середовища ВНЗ різних країн світу об'єднують свої зусилля, утворюючи віртуальні освітні консорціуми.

Реалізація принципу Regulated (урегульованість, підвладність управлінню) передбачає управління персональним інформаційним простором учасників освітнього процесу (учнів, студентів, викладачів, науковців та адміністративного персоналу), управління комунікаціями у різних видах діяльності, зокрема в освітній, науково-дослідницькій та адміністративній.

Реалізація вищенаведених принципів і виконання поставлених задач передбачає автоматизацію функцій управління освітнім процесом, формування індивідуальних освітніх траєкторій учасників освітнього процесу; моніторинг і розвиток професійних компетенцій; здійснення контролю за навчанням з діагностуванням помилок і зворотним зв'язком, управління самоконтролем і самокорекцією навчальної діяльності; моделювання і проектування різноманітних ситуацій, моніторинг, прогнозування та контроль за об'єктами різної природи у віртуальному інформаційно-технологічному просторі.

З метою регулювання доступу в інформаційно-освітньому середовищі до матеріальних та інформаційних ресурсів передбачено використання систем білінгу для автоматизованого розрахунку за користування послугами і товарами, побудови системи контролю за доступом на територію і до приміщень навчального закладу.

Technology (технологічність) забезпечується внесенням до архітектури рішення програмного забезпечення з віртуалізацією платформ, сервісів і ресурсів; модульністю, масштабістю, використанням переваг сервіс-орієнтованої архітектури, застосуванням відкритих програмних інтерфейсів; можливістю розвитку і доповнення функціонала сторонніми розробниками.

З урахуванням наявної в розвинених країнах світу техніко-комунікаційної достатності проектувальники *інформаційно-освітнього середовища* зосередили зусилля на розробленні навчального контенту у вигляді електронних навчальних курсів. Ці курси будуються за модульним принципом з використанням медіа-контенту на основі технології Macromedia Flash. *Управління навчанням* – від надання контенту учасникам освітнього процесу до оброблення результатів його опанування – здійснюється за допомогою *LMS-систем*.

У процесі проектування вартує на увагу досвід провідних світових університетів, орієнтований на застосування енергомістких, енергозберігаючих та екологічно чистих технологій, а також інтелектуального управління споживанням енергетичних ресурсів; організація навчального процесу із використанням мобільних додатків та інтерфейсів, які підтримують можливості зчитування доторків і жестів, покращення пошукових технологій, управління голосом, широкі мультимедійні можливості для автентифікації користувачів, які усе частіше застосовують біометричні методи ідентифікації особистості (візуальне розпізнавання геометрії обличчя; райдужної оболонки ока; відбитки пальців).

На завершення зазначимо, що smart-університети і smart-заклади побудовано на запропонованих методологіях, підходах і принципах, і у своєму подальшому розвитку вони можуть еволюціонувати, наприклад, за наступними напрямками.

За формою організації:

- mUniversity (мобільний університет, перевага надається використанню мобільних засобів, технологій і сервісів задля організації й управління освітнім процесом);

- Virtual University (віртуальний університет, орієнтація виключно на застосування електронних технологій навчання без застосування можливостей традиційного очного навчання);

– Projected University (проектний університет, функціонування здійснюється на концепції та принципах підприємницького менеджменту з використанням елементів проектної організації).

За способом побудови інфраструктури:

– Green University (зелений університет, наголос на розвиткові, зокрема на використанні енергомістких, енергозберігаючих і екологічно чистих технологій);

– Cloud University (хмарний університет, для побудови інформаційної інфраструктури перевага надається хмарним технологіям і сервісам).

Це забезпечить можливість на якісно новому рівні проектувати, формувати та розвивати інформаційно-освітнє та науково-дослідницьке середовище навчальних закладів і системи освіти, вибудовувати систему управління конкретним навчальним закладом і розвитком середовища відповідно до розв'язуваних задач з урахуванням сучасних тенденцій в галузях інформаційних технологій, адекватних сучасному етапу розвитку інформаційного суспільства в країні.

Вивчення теоретичних джерел і досвіду побудови інформаційно-освітнього середовища у вітчизняних і зарубіжних НЗ в умовах інформаційного суспільства дають змогу подати таку його архітектуру: комплексне (у масштабі НЗ); спеціалізоване (у масштабі профілю навчального закладу, факультету чи спеціальності у НЗ); інформаційно-освітнього простору особистості в умовах організаційно-економічного середовища із реалізацією конкретних стратегій навчання, запровадження педагогічних технологій навчання (наприклад, дистанційного навчання); інформаційно-освітнього середовища в умовах організаційно-економічного механізму інтегрованих навчальних курсів; інформаційно-освітнього середовища в умовах організаційно-економічного механізму окремої навчальної дисципліни (або предметне).

Висновки. Таким чином, набутий зарубіжний досвід, напрацьовані компетенції та розроблений пакет організаційно-методичної документації можуть бути запроваджені фахівцями в системі освіти для проектування інформаційно-освітнього середовища та сучасних систем управління його розвитком у навчальних закладах нашої країни.

Комплексне розв'язання проблеми проектування інформаційно-освітнього середовища передбачає створення єдиної інформаційної системи НЗ і мережі його підрозділів шляхом формування корпоративної комунікативної інфраструктури, використання сучасного цифрового обладнання, комп'ютерної техніки і програмних засобів із подальшою інтеграцією різних інформаційних систем до загального комплексу взаємопов'язаних програмних продуктів і технічних рішень та побудови системи управління його розвитком.

Як засвідчує досвід, реалізація заходів щодо побудови smart-університетів і smart-закладів освіти на основі запропонованих технологій і принципів дає можливість не тільки обґрунтувати та запровадити нові форми управління, навчання, адекватні сучасному етапу суспільного розвитку, але ще й підвищити мотивацію учасників освітнього процесу під час проведення освітньої, науково-дослідної, громадської роботи, сприяти підвищенню ефективності управління НЗ, знизити сукупну вартість володіння ІТ-ресурсами та збільшити економічну ефективність застосування інформаційних продуктів у цілому.

У процесі проектування інформаційно-освітнього середовища навчальних закладів важливо передбачити створення інформаційної архітектури, інформаційної моделі на основі сучасних інтегрованих рішень для сфери освіти, концепцій інформації, управління інформаційних ресурсів, підходів m-Learning і m-Science, принципів Social-Mobile-Access-Regulated-Technology, НІТ, УІС, АСН, дієвих організаційно-економічних та інформаційних механізмів, програм запровадження сучасних технологій та інновацій, інформатизації закладів освіти.

Використані джерела

1. Годин В. В. Управление информационными ресурсами: 17-модульная прогр. для менеджеров «Управление развитием организации» / В. В. Годин, И. К. Корнеев. – М. : Инфра, 1999. – Модуль 17. – С. 3–10. – С. 55. – С. 61. – 432 с.
2. Калинина Л. Н. Анализ и перспективы использования облачных технологий в процессе управления общеобразовательными учебными заведениями / Л. Н. Калинина, С. С. Петровский // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 44–64.
3. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи / Л. М. Калініна // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. – К. : Логос, 2000. – С. 35–42.
4. Калініна Л. М. Сучасні функції керівника школи : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конференції «Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи». – Суми : «Мрія-1» ЛТД, 1998. – С. 111–113.
5. Калініна Л. М. Google-сервіси для вчителя. Перші кроки новачка : навч. посіб. / Л. М. Калініна, М. В. Носкова. – Львів, ЗУКЦ, 2013. – 182 с.
6. Калініна Л. М. Автоматизована система управління «Школа»: моделювання і технологія використання / Л. М. Калініна // Науково-практичний журнал «Освіта і управління». – 2006. – Т. 9. – Ч. 1. – С. 61–70.
7. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Л. М. Калініна ; наук. кер. В. І. Маслов ; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менеджменту освіти». – К., 2008. – 41 с.
8. Кремень В. Г. Категорії «Простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування / В. Г. Кремень, В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 2. – С. 3–16.
9. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
10. Ситник Л. С. Фінансовий менеджмент / Л. С. Ситник. – К., 2006. – 360 с.
11. Топузов М. О. Інформаційне забезпечення сучасного ВНЗ як засіб активізації й інтенсифікації ефективного управління освітнім процесом / М. О. Топузов // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – К., 2011. – № 5 (61). – С. 205–207.
12. Топузов М. О. Розроблення змісту проектування інформаційно-освітнього середовища ВНЗ у системі організаційно-економічного механізму / М. О. Топузов // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. – К., 2012. – № 3 (65). – С. 210–215.
13. Топузов М. О. Технологии дистанционного обучения в процессе реализации организационно-экономического механизма информатизации высшего образования / М. О. Топузов // 2nd International scientific conference European Applied Sciences modern approaches in scientific researches (18–19th February 2013). – Volume 4. – Stuttgart, Germany. – С. 167–169.
14. Canning M., Moock P., Helenjak J. Reforiming Education in the Russia / IBRD, 1999. – 116 p.
15. Human development report 2001. New York, Oxford University Press, 2001. – 264 p.
16. Sharples M. The design and implementation of a mobile learning resource / M. Sharples, D. Corlett, O. Westmancott // Personal and Ubiquitous Computing. – 2002. – Vol. 6. – P. 220–234.
17. We live in a blended-learning academic environment where teachers will never be extinct [Electronic resource] / E-turo. – 10 March 2010. – Mode of access: <http://e-turo.org/?q=node/896>

References

1. Godin V. V. Upravlenie informacionnymi resursami: 17-modul'naya progr. dlya menedzherov «Upravlenie razvitiem organizacii» / V. V. Godin, I. K. Korneev. – M. : Infra, 1999. – Modul' 17. – S. 3–10. – S. 55. – S. 61. – 432 s.
2. Kalinina L. N. Analiz i perspektivy ispol'zovaniya oblachnyh tekhnologij v processe upravleniya obshcheobrazovatel'nymi uchebnymi zavedeniyami / L. N. Kalinina, S. S. Petrovskij // Ukraїns'kij pedagogichnij zhurnal. – 2015. – № 2. – S. 44–64.
3. Kalinina L. M. Modeli upravlinskoi diialnosti kerivnyka shkoly / L. M. Kalinina // Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektvyvy : zb. nauk. pr. – K. : Lohos, 2000. – S. 35–42.
4. Kalinina L. M. Suchasni funksii kerivnyka shkoly : materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii

- «Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy». – Sumy : «Mriia-1» LTD, 1998. – S. 111–113.
5. Kalinina L. M. Google-servisy dlia vchytelia. Pershi kroky novachka : navch. posib. / L. M. Kalinina, M. V. Noskova. – Lviv, ZUKTs, 2013. – 182 s.
 6. Kalinina L. M. Avtomatyzovana systema upravlinnia «Shkola»: modeliuvannia i tekhnolohiia vykorystannia / L. M. Kalinina // Naukovo-praktychnyi zhurnal «Osvita i upravlinnia». – 2006. – T. 9. – Ch. 1. – S. 61–70.
 7. Kalinina L. M. Systema informatsiinoho zabezpechennia upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom : avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.06 «Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu» / L. M. Kalinina ; nauk. ker. V. I. Maslov ; Derzh. vyssh. navch. zaklad «Un-t menedzhmentu osvity». – K., 2008. – 41 s.
 8. Kremen V. H. Kateorii «Prostir» i «seredovyshche»: osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia / V. H. Kremen, V. Yu. Bykov // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. – 2013. – No 2. – S. 3–16.
 9. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy ; [redkol. : V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovyi (zast. holovy), A. M. Hurzhii (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy)] ; za zah. red. V. H. Kremenia. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 448 s.
 10. Sytnyk L. S. Finansovy menedzhment / L. S. Sytnyk. – K., 2006. – 360 s.
 11. Topuzov M. O. Informatsiine zabezpechennia suchasnoho VNZ yak zasib aktyvizatsii y intensyfikatsii efektyvnoho upravlinnia osvitnim protsesom / M. O. Topuzov // Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnolohii ta dyzainu. – K., 2011. – No 5 (61). – S. 205–207.
 12. Topuzov M. O. Rozroblennia zmistu proektuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyshcha VNZ u systemi orhanizatsiino-ekonomichnoho mekhanizmu / M. O. Topuzov // Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnolohii ta dyzainu. – K., 2012. – No 3 (65). – S. 210–215.
 13. Topuzov M. O. Tekhnologii distancionnogo obucheniya v processe realizatsii organizacionno-ekonomicheskogo mekhanizma informatizatsii vysshogo obrazovaniya / M. O. Topuzov // 2nd International scientific conference European Applied Sciences modern approaches in scientific researches (18–19th February 2013). – Volume 4. – Stuttgart, Germany. – C. 167–169.
 14. Canning M., Moock P., Helenjak J. Refofming Education in the Russia / IBRD, 1999. – 116 p.
 15. Human development report 2001. New York, Oxford University Press, 2001. – 264 p.
 16. Sharples M. The design and implementation of a mobile learning resource / M. Sharples, D. Corlett, O. Westmancott // Personal and Ubiquitous Computing. – 2002. – Vol. 6. – P. 220–234.
 17. We live in a blended-learning academic environment where teachers will never be extinct [Electronic resource] / E-turo. – 10 March 2010. – Mode of access: <http://e-turo.org/?q=node/896>

Топузов М. О.,

кандидат экономических наук, старший научный сотрудник отдела экономики и управления общим средним образованием Института педагогики НАПН Украины, e-mail: MikeTopuzov@gmail.com

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье представлены концептуальные подходы к построению SMART-модели учебного заведения и SMART-университета («умного» университета), что основаны на интеграции информационных, образовательных и экономических ресурсов, системы государственного регламентирования и рыночного саморегулирования, принципах прогностичности, развития, «Social – Mobile – Access – Regulated – Technology», предусматривающие развитие информационно-образовательной среды учебного заведения как составляющей инновационного пространства.

Раскрыты характерные признаки информационно-образовательной среды, сущность базового понятия «информация», концептуальные подходы, «стратегический набор» модернизации управления учебного заведения путем внедрения информационных систем, техниче-

ских и технологических нововведений, которые могут быть применены во время подготовки программ социально-экономического развития сферы образования Украины, проектов законодательных и нормативных актов по вопросам инновационного развития экономики образования, развития человеческого потенциала, системы управления образованием, совершенствования ее организационно-экономического механизма информатизации.

Обосновано построение управления учебным процессом в условиях информационно-образовательной среды учебного заведения на основе педагогического проектирования, как механизма его совершенствования и целеустремленного превращения образовательного пространства субъектов обучения в современном информационном обществе. Проектирование выступает в качестве неотъемлемой составляющей технологии разработки содержательного, операционно-деятельностного, информационно-технологического и материально-технического компонентов качественного образования и современной информационно-образовательной среды учебного заведения.

Ключевые слова: проектирование; информация; управление; подходы; информационные технологии; информационное общество; информационно-образовательная среда; учебное заведение; управленческие информационные системы; пространство.

Topuzov M.,

Candidate of Economical Sciences, senior researcher of the Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, e-mail: MikeTopuzov@gmail.com

PROJECTING INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE MODERN SOCIETY

In the article *Design of Managing the Development of Information and Educational Environment of Educational Institutions in Modern Society* by M. Topuzov, functionality, complexity of tasks and the application of management information systems, specialized computer learning management systems (LMS), learning content management systems (LCMS-system) were considered from the position of their integration into information-educational environment of educational institutions and educational environment of learning as well as their impact on development processes. The conceptual approaches to designing the models of SMART-school education and SMART-University were provided. They are based on the principles of information integration, educational and economic resources of public regulation and market self-regulation, the principles of predictability, development, «Social – Mobile – Access – Regulated – Technology», the concept of freedom of choice and information use.

The essence of the basic concept *information* was revealed; the characteristic features of information and educational environment in the educational institution and the strategy for its design as well as technological development of recommendations were considered. They can be applied in the process of modernization of education management system, improvement of the organizational and economic mechanism of information, processing the programs for the socioeconomic development of education.

The specificity of educational management in terms of information and educational environment of the educational institution; pedagogical design as a mechanism for improvement and focused conversion of educational environment of the subjects of learning were studied.

Keywords: design; information; management; approaches; information technologies; information society; information and educational environment; educational institution; management information systems; space.

**Дубровіна Ірина Володимирівна —**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних, суспільно-гуманітарних та мистецьких дисциплін Комunalного вищого навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти», місто Біла Церква. Коло наукових інтересів: удосконалення навчально-виховного процесу в системі післядипломної педагогічної освіти, вітчизняна та зарубіжна педагогіка, психологія, андрагогіка, упровадження інноваційних технологій навчання.

e-mail: iradubrovina@ukr.net

УДК 317.14.78.

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСТВА

Проанализирована художественная самообразовательная деятельность учителей музыки как научная проблема. Определена категория «художественное самообразование» педагога-музыканта. Проанализирована роль самообразования в профессиональном развитии учителей музыкального искусства и пути оптимизации учебно-воспитательного процесса в системе последипломного педагогического образования. Проанализирована категория «художественное самообразование» как условие реализации творчества учителя музыки. Рассмотрены показатели художественного самообразования учителей музыки в контексте профессионального совершенствования специалистов.

Ключевые слова: самообразование, самообразовательные умения, творчество, индивидуальность, музыкально-педагогическая деятельность, профессионализм, эмпатия.

Постановка проблемы. Модернизация системы последипломного образования направлена на переосмысление роли самообразовательной деятельности в процессе развития разносторонне образованного, конкурентоспособного педагога, формирования его профессиональных знаний и умений [1]. Самообразовательная деятельность учителей музыки тесно связана с постоянным творческим поиском. Синтез творчества и самообразования создает педагогические условия для обновления профессионализма специалиста, совершенствования его ценностных ориентаций в информационном обществе XXI века. Непрерывная самообразовательная деятельность педагогов-музыкантов направлена на стимулирование эмоционально-волевой сферы, активизацию педагогического поиска, овладение информационно-организационными умениями с целью раскрытия творческого потенциала.

Анализ последних исследований. В работах известных ученых (Л. Арчажниковой, К. Завалко, Ж. Кармазиной, О. Олексюк, О. Рудницкой, Т. Рейзенкинд и др.) самообразование учителей музыки рассматривается как сопутствующий компонент творчества, которое влияет на формирование педагогического мастерства и основ педагогической культуры, психолого-педагогической грамотности и научной эрудиции в знаниях закономерностей искусства. Известно, что самообразовательные умения педагога-музыканта развиваются постепенно на основе критического мышления, диалогичности музыкального восприятия, формирования

самостоятельности суждений и оценок, воспринимаемых явлений искусства, художественно-педагогического опыта. Соответственно, без овладения самообразовательными умениями учитель музыки не может достичь вершин педагогического мастерства.

Формулирование целей статьи. Цель статьи – определить значение «художественное самообразование» учителей музыки в развитии интегральных способностей и качеств специалистов; рассмотреть самообразовательные умения специалистов в процессе непрерывного профессионального развития.

Изложение основного теста. Искусство является уникальным и продуктивным средством самореализации личности, универсальным способом целостного воплощения морально-эстетического идеала и процессов его развития, парадигмой образования [5]. Потенциал искусства отражается в самосозидании индивидуальности по законам Красоты – Истины – Добра [1]. Творческая природа музыкального искусства открывает большие возможности для самообразовательной деятельности учителя музыки. Она проявляется не только в культурно-эстетическом сознании, но и в интерпретации музыкальных произведений на основе постижения композиторского замысла, художественного образа музыкального произведения [2]. Научные исследования психологии творчества констатируют, что искусство не имеет смысла вне восприятия индивидуальности, оно воспроизводит модель человека, универсально раскрывает, тем самым способствуя ее формированию и социализации [6]. Искусство внутренне связано с попытками субъекта осмыслить свой образ «Я – профессионала» и самобытную классификацию личностно-профессиональных ценностей. Роль художественного самообразования, его концептуальные основы влияют на уровень развития профессионализма учителя музыкального искусства.

На основе принципов самообразования (активности, системности, научности, доступности, наглядности, информационности) педагог-музыкант создает собственный морально-эстетический профессиональный идеал «Я – образ профессионала». Эти принципы стимулируют творческие умения научно-практической деятельности, навыки музыкально-педагогического труда.

К ведущим показателям художественного самообразования педагога-музыканта относятся: *аксиологическая направленность*, которая позволяет ориентироваться на ценностные приоритеты учителя, их иерархию в структуре личности; *функциональная дееспособность*, которая влияет на культуру педагогического общения, выявление педагогического такта, формирование образа учителя, создание информационного фонда учителя, инвариантное осмысление и творчество; *творческая активность*, которая представляет собой способность генерировать новые идеи, отклоняться от стереотипного мышления и выступает показателем непрерывного развития самообразования [4].

Исследователь В. Ковальчук рассматривает «художественную самообразовательную деятельность» как ведущий способ самосовершенствования профессиональных умений учителя музыкального искусства, условие качественной реализации профессиональных функций, которые непосредственно направлены на овладение всеми видами музыкальной деятельности [4].

Мы разделяем мнение исследователя К. Завалко, которая считает, что необходимым условием самосовершенствования учителя музыки является художественная самообразовательная деятельность [2, 3, 4, 5, 6].

На основе изучения заявленной проблемы определяем понятие «художественное самообразование» учителя музыки как *самостоятельную, целенаправленную и самоорганизующуюся деятельность учителя музыки, основанную на саморефлексии профессиональной деятельности и развитии культурно-эстетического опыта, необходимого для выполнения профессиональных действий*. Считаем, что художественное самообразование учителей музыки, прежде всего, развивает такие интегральные способности и качества индивидуальности, как художественно-слуховое восприятие, художественное воображение, эмоциональность, вокальный слух, способность к точному вокально-речевому интонированию, познавательные, анали-

тические и интеллектуальные качества, умение расширять общий культурологический кругозор, музыкально-ритмическую пластику, креативное мышление, проектные способности.

В процессе художественного самообразования происходят постепенные изменения качества профессиональных умений учителей музыки относительно требований в конкретной специальности. Развиваясь в комплексном взаимодействии, самообразовательные умения повышают профессиональный уровень учителя музыки. Самообразовательные умения являются не только предпосылкой успешной профессиональной деятельности учителя, но и своеобразным отражением ее профессиограммы, которую понимают как соответствие избранной специальности, интересам, склонностям, потребностям, индивидуальным чертам характера, духовной потребности.

Таким образом, достижение педагогического мастерства учителя музыки предполагает овладение комплексом самообразовательных умений: *проектными, методологическими, художественно-творческими, организационными*.

При развитии *самообразовательных проектных умений* учитель музыки узнает, постигает, осознает, усваивает закономерности искусства. Процесс самообразования расширяет кругозор исполнительской и творческой деятельности педагога, дает возможность значительно повысить уровень исполнительских навыков, развивает музыкальные способности, обогащает художественно-эстетический опыт. Поэтому современному учителю музыки необходимо развивать как *внутренние проектные самообразовательные умения*, например саморегуляцию, так и *внешние* – способность владения собственным восприятием в процессе познания музыкальных произведений, рефлексировать философско-художественное осмысление музыкальных произведений.

Самообразовательные методологические умения педагога-музыканта позволяют глубже понимать явления музыкального искусства, основные этапы истории и теории музыкальной педагогики в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Специалист овладевает знаниями основных закономерностей формирования и развития отечественного и зарубежного художественно-педагогического наследия, их связи с общественно-историческими условиями; основными чертами национальных композиторских школ, стилей.

Творчески подойти к педагогическому процессу в музыкальной педагогике – значит выявить и до конца раскрыть свое собственное отношение к произведениям музыкального искусства и гениям той исторической эпохи, в которой они жили и творили; ярко и убежденно реализовать в своей профессии в качестве учителя-исследователя в мировых ценностях искусства. Наиболее плодотворно у педагога-музыканта в процессе творческой деятельности развиваются *самообразовательные художественно-творческие умения*. Их совершенствование в любом виде музыкальной деятельности активизирует потребность в повышении качества знаний и умений, связанных с возрастающими профессиональными требованиями.

Особо следует выделить *самообразовательные организационные умения* учителя музыки: владение методикой музыкального воспитания, специальными музыкально-педагогическими знаниями (периоды возрастной музыкальной психологии, основные черты музыкального стиля, анализ музыкального произведения, закономерности образного содержания, формообразующие выразительные средства).

Профессионализм музыканта отражается в умении раскрыть драматургию музыкальных произведений через творческое созерцание художественных образов, способных пробудить у слушателей-учеников эмоциональную отзывчивость, активность в процессе исполнения, слушания музыки и размышлений о ней. Решающую роль в этом процессе играют музыкально-слуховые представления, интеллект музыканта, его художественно-эстетический опыт, поиск средств художественной выразительности. При этом следует подчеркнуть, что творческая музыкально-педагогическая деятельность требует повышенной эмоциональности, образного мышления, богатства художественных ассоциаций, обращение индивидуальности к творческому потенциалу не снаружи, а «внутри себя». Самообразовательная

деятельность сочетает в себе музыкально-исполнительскую, музыкально-педагогическую, методически-исследовательскую работу, основанную на умении самостоятельно обобщать и систематизировать полученные художественные знания, совершенствование профессиональных навыков и умений.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Художественная самообразовательная деятельность учителей музыки стает условием реализации творчества, стимулируя исследовательские навыки и научную интуицию, творческое мышление. Одновременно с этим в процессе постоянного творческого поиска самообразовательные умения педагогов-музыкантов уравниваются и приходят в гармоничный баланс на основе стимулирования интегральных качеств индивидуальности учителя (самопознания, самоорганизации, саморегуляции, самоконтроля) и овладение умениями педагогической рефлексии.

Использованные источники

1. Дубровіна І. Самоосвітня діяльність вчителя музичного мистецтва в контексті педагогічної творчості / І. Дубровіна // «Сучасний соціокультурний простір 2013» : матеріали Десятої Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (18–20 вересня). – К., 2013. – Ч. 2. – С. 12–17.
2. Завалко К. Самовдосконалення вчителя музики: теорія та технологія : монографія / К. Завалко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – 274 с.
3. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. Зязюн. – К. : МАУП, 2002. – 312 с.
4. Ковальчук В. До питання про об'єктивні передумови та чинники модернізації професійної підготовки сучасного вчителя / В. Ковальчук // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. : Т. Біленко (головний редактор), В. Кемінь, М. Чепіль та ін. – Дрогобич : Вимір, 2004. – Випуск 9. Педагогіка. – С. 192–196.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу ; пер. с англ. А. Татлыдаева. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
6. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Избранные труды : В 2 т. / Б. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42–222.

References

1. Dubrovina I. Samoosvitnia diialnist vchytelia muzychnoho mystetstva v konteksti pedahohichnoi tvorchoosti / I. Dubrovina // «Suchasnyi sotsiokulturnyi prostir 2013» : materialy Desiatoi Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii (18–20 veresnia). – K., 2013. – Ch. 2. – S. 12–17.
2. Zavalko K. Samovdoskonallennia vchytelia muzyky: teoriia ta tekhnolohiia : monohrafiia / K. Zavalko. – Cherkasy : Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2007. – 274 s.
3. Ziazun I. Pedahohika dobra: idealy i realii / I. Ziazun. – K. : MAUP, 2002. – 312 s.
4. Kovalchuk V. Do pytannia pro obiektyvni peredumovy ta chynnyky modernizatsii profesiinoi pidhotovky suchasnoho vchytelia / V. Kovalchuk // Liudynoznavchi studii : zb. nauk. prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka / red. kol. : T. Bilenko (holovnyi redaktor), V. Kemin, M. Chepil ta in. – Drohobych : Vymir, 2004. – Vypusk 9. Pedahohika. – S. 192–196.
5. Maslou A. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki / A. Maslou ; per. s angl. A. Tatlydaeva. – SPb. : Evraziya, 1997. – 430 s.
6. Teplov B. Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej / Izbrannye trudy : V 2 t. / B. Teplov. – M. : Pedagogika, 1985. – T. 1. – S. 42–222.

Дубровіна І. В.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних, суспільно-гуманітарних та мистецьких дисциплін Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти», e-mail: iradubrovina@ukr.net

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОСТІ

Проаналізовано художню самоосвітню діяльність вчителів музики як наукову проблему. Визначено категорію «художня самоосвіта» педагога-музиканта. Проаналізовано роль самоосвіти у професійному розвитку вчителів музичного мистецтва та шляхи оптимізації навчально-виховного процесу в системі післядипломної педагогічної освіти. Визначено категорію «художня самоосвіта» як умову реалізації творчості вчителя музичного мистецтва. Розглянуто показники художньої самоосвіти вчителів музики в контексті професійного вдосконалення фахівців.

Ключові слова: самоосвіта; самоосвітні вміння; творчість; індивідуальність; музично-педагогічна діяльність; професіоналізм; емпатія.

Dubrovina I.,

Ph.D., senior lecturer in philology, social, humanitarian and artistic disciplines Municipal institution of higher education Kyiv regional council «Academy of continuous education», e-mail: iradubrovina@ukr.net

SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF MUSIC TEACHERS AS A CONDITION FOR CREATIVITY IMPLEMENTATION

Artistic self-educational activities of music teacher's are analyzed as a scientific problem. The category of «artistic self-education» of music teacher's is defined. Main priority targets and indicators of artistic self-education of music teacher's are outlined. The mechanisms of stimulation of artistic self-education of music teacher's, their self-education skills as a condition for the implementation of creativity are described. In this article there have been analyzed the category of «self-education» as a constant process of the professional skills development, psycho-pedagogical and methodological training, creativity in teaching activities, which contributes to the effective preparation of a competitive teacher. The role of self-education in the professional development of music teachers as well as the ways to optimize the educational process in the system of pedagogical postgraduate education are analyzed. The article deals with the question of the motivational sphere of self-education of music teachers; it also describes the properties of self-education. The components of an individual program of self-education is represented to implement the principles of lifelong learning. Self-educational activities of teachers of artistic disciplines are investigated as a priority area of personal and professional development in the system of pedagogical postgraduate education. The active position of a human as a subject of professional activities in the context of the priority direction of educational space modernization is justified in the introduction. The directions of practical implementation of an individual self-education program are defined. The classification of components of the individual self-education program of artistic disciplines specialists in the system of pedagogical education is outlined. The article proved the idea that designing the individual program of self-education plays a significant role in the process of improvement of a modern professional who must have a wide range of professional knowledge. The basic importance of mastering innovative skills in the context of self-education as a component of music teacher professionalism is determined in the article. The role of self-education in the development of educational strategy of professional art education is defined. The article content meets modern notions of personal and professional values of a music teacher. The concept of education and self-education logical connections in a teaching profession is revealed. The relevance of the article material implements present requests and helps reveal priority issues of modern art pedagogical thought as well as deepen scientific principles of continuing education.

Keywords: self-education; self-educational skills; creativity; individuality; music and teaching activities; professionalism.



Арест Михайло Якович —

MSc (математика); PhD (психологія), пенсіонер, Ізраїль, м. Хайфа. Коло наукових інтересів: реформа математичної освіти, розробка ігрового навчального середовища для школи початкового розвитку. e-mail: arest.michael@gmail.com



Кіщук Наталія Василівна —

викладач математики та інформатики Коломийського педагогічного коледжу. Коло наукових інтересів: розвиток просторових уявлень молодших школярів; вивчення математики на образно-графічному пізнавальному рівні. e-mail: mojarakva@gmail.com

УДК 373.31

МАТЕМАТИЧНА ОСНОВА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ Л. ВИГОТСЬКОГО

У статті представлено конкретний механізм реалізації концепції Л. Виготського не лише в плані навчання (як це передбачено основними принципами розвивального навчання), а й саморозвитку та самопізнання. Пропонується використати систему математичних відношень, знайдених М. Арестом, для встановлення відповідності між розвитком інтелекту в онтогенезі та розвитком інтелекту в філогенезі.

Ключові слова: концепція Л. Виготського; саморозвиток; самопізнання; розвивальне навчання; компетентнісний підхід; математичні відношення; початкова школа; математика.

Постановка проблеми. Із прийняттям нової редакції Державного стандарту загальної початкової освіти у 2011 р. в Україні розпочато перехід на нову парадигму освіти, що означає заміну старої знаннєвої моделі («знання → застосування») на нову — компетентнісну («проблема → вирішення»). Однак уже той факт, що у 2016 р. було здійснено розвантаження навчальних програм і оголошено про підготовку нової редакції Державних стандартів, свідчить про те, що з реалізацією цієї концепції виникли серйозні проблеми. Очевидно, що у правильності вибору компетентнісного підходу немає ніякого сумніву, і проблема криється у його реалізації.

Хоча компетентнісний підхід прийшов до нас із Заходу, але його підґрунтям є концепція Л. Виготського, який ще у 30-х рр. минулого століття показав принципово інший шлях у процесі пізнавального розвитку, коли провідною є ідея саморозвитку та самопізнання, а не навчання як процесу передачі готових знань. За такого підходу джерело розвитку знаходиться всередині суб'єкта, а сам процес розвитку здійснюється за допомогою суб'єктно-об'єктних відносин «учень — сутність об'єкта». Звичайно, дослідник не заперечував необхідності засвоєння знань, умінь і навичок, але розглядав їх не як самоціль, а як важливий спосіб розвитку учнів. Однак дослідник не показав інструментів, які б забезпечили реалізацію його концепції. Незважаючи на численні дослідження та значні досягнення у напрямі розвивального навчання, ефективних інструментів для реалізації концепції Л. Виготського у плані саморозвитку та самопізнання не знайдено і досі.

Аналіз досліджень з проблеми. Перші кроки у розвитку ідей Л. Виготського було зроблено представниками харківської психологічної школи (П. Гальперін, А. Запорожець, П. Зінченко, Г. Ко-

стюк, А. Леонтьев та ін.). Завдяки цим дослідженням було встановлено роль діяльності як одного з важливих факторів психічного розвитку.

У 60-80-х рр. XX ст. ґрунтовно досліджувалися різні аспекти розвивального навчання, які базувалися на ідеї вченого про те, що навчання має сприяти розвитку, а здійснювати його варто у «зоні найближчого розвитку». У результаті досліджень двох колективів під керівництвом Л. Занкова і Д. Ельконіна – В. Давидова були створені відповідні системи розвивального навчання. Система Л. Занкова будувалася на таких принципах: навчання на високому рівні труднощів; провідна роль теоретичних знань; вивчення матеріалу швидким темпом; усвідомлення школярами самого процесу навчання; систематична робота над розвитком учнів. Основою системи Д. Ельконіна – В. Давидова є теорія навчальної діяльності та її суб'єкта. У цій системі створюються умови, за яких учень стає суб'єктом навчання, носієм навчальної діяльності. Її використання продемонструвало розвивальний ефект низки психічних процесів.

Крім названих систем розвивального навчання, розроблено ще й інші його концепції (З. Калмикова, Є. Кабанова-Меллер, С. Смирнова та ін.). На засадах розвивального навчання створено цілу низку підручників з математики для початкової школи (Е. Александрова, І. Аргинська, Л. Кочина, Н. Істоміна, М. Моро, Л. Петерсон та ін.).

Значний внесок у розвиток концепції Л. Виготського мали дослідження, які проводилися з позицій діяльнісного підходу (О. Леонтьев) та теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін та ін.). Однак усі ці системи будувалися на знаннєвій парадигмі. Вважалося, що засвоєння знань забезпечить розвиток особистості.

За часів незалежності особливу увагу дослідників було зосереджено на впровадженні ідей компетентнісного підходу. Цю проблему досліджували відомі науковці Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Тихоненко та інші. Використанню компетентнісного підходу в процесі вивчення математики у початковій школі присвячено численні публікації О. Онопрієнко, Н. Листопад, С. Скворцової та інших науковців.

Усі дослідження, які було проведено в рамках обґрунтування чи реалізації концепції Л. Виготського, мали неабиякий вплив на вдосконалення змісту, засобів і методів навчання. Однак реалізувати ідеї Л. Виготського в повному обсязі поки що не вдалося. Як вдало підмітила С. Скворцова, «... на теоретичному (концептуальному) рівні цю ідею поділяють майже в цілому світі. Проблема полягає в її практичній реалізації: як визначити (виміряти) цю зону та яка повинна бути технологія навчання, щоб процес пізнання наукових основ проходив саме в ній, забезпечуючи максимально розвиваючий ефект?» [3, с. 13].

Формулювання цілей статті. Мета статті – показати, що математичною основою реалізації концепції розвитку Л. Виготського є система математичних відношень, знайдена М. Арестом. *Методи досліджень:* діалектичний і системний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Заслуга Л. Виготського в тому, що він вперше почав розглядати психіку, а також пізнавальний розвиток з позиції діалектичного матеріалізму. Такий підхід дав змогу вченому зробити висновок про те, що інтелектуальний розвиток особистості (розвиток інтелекту в онтогенезі) має співвідноситися (але не дублювати!) з історичним розвитком інтелекту соціуму (розвиток інтелекту в філогенезі). Тобто вчений обстоював думку про те, що має існувати певний зв'язок між логікою розвитку знань і логікою розвитку мислення дитини.

Крім того, Л. Виготський стверджував, що мислення дитини, як і весь навколишній світ, розвивається за законами діалектики. Остання фраза означає, що розвиток розглядається не кількісно, як збільшення обсягу символічної інформації, засвоєної людиною, а якісно – як перебудова пізнавальної діяльності при якісній зміні самого інструменту пізнання.

У цьому і полягає основна суперечність традиційної математичної освіти, яка, як відомо, будується за законами формальної логіки. Усі існуючі методичні системи, у тому числі й система розвивального навчання, націлені на пошуки ефективних шляхів засвоєння учнями тих логічних інструментів, які були створені декілька століть або навіть тисячоліть тому, і намагаються застосувати їх у якості інструментів моделювання у процесі пізнання навколишнього світу. При цьому ми

відмовляємося від природного мислення, а намагаємося підпорядкувати мислення законам формальної логіки. Для реалізації концепції Л. Виготського важливо створити умови, за яких дитина не дублює у прискореному темпі розвиток соціуму, а моделює цей процес, тобто самостійно створює логічні інструменти, необхідні їй для вирішення своїх власних проблем. Важливо якимось чином створити ситуацію, за якої не вчитель ставить завдання перед учнем, а учень сам ставить перед собою завдання. Тоді учень стає дослідником навколишнього світу.

Отже, для реалізації концепції Л. Виготського насамперед необхідно було зрозуміти, як здійснюється процес пізнання в соціумі.

Ми виходили з того, що в процесі пізнання відбувається логічне відображення навколишньої дійсності у свідомості людини. Проте для розуміння цього процесу варто усвідомити, як саме відбувається це відображення. Таким чином, необхідно відповісти на наступні питання:

Як у процесі пізнання відбувається усвідомлення сутності об'єкта?

Що є інструментом логічного відображення?

Яким способом відбувається логічне відображення?

Що є результатом (продуктом) логічного відображення?

Без відповіді на ці питання ми не зможемо зрозуміти процес пізнання, а значить – не зможемо організувати процес інтелектуального розвитку особистості.

З метою пошуку відповіді на поставлені питання М. Арест, виходячи із концепції Л. Виготського, відстежив весь історичний процес розвитку математичного знання. Метою дослідження було з'ясувати, як саме відбувалося логічне відображення навколишнього світу в процесі розвитку математики як науки. У якості методу дослідження використовувалася діалектична логіка, яка, як відомо, полягає у системному відстеженні розвитку, з'ясуванні обмеженості певного історичного етапу та виявленні причин, які породили новий етап, розумінні, у чому полягають якісні зміни, що відбуваються на новому етапі.

Аналізуючи розвиток математичного знання і відзначаючи поворотні пункти, на яких соціум якісно міняв логічний інструмент, автор виявив наступні історичні етапи розвитку математичного знання.

1. *Метричний етап*: починається з появи натурального числа, де виникає потреба в абстрагуванні від якісних особливостей у сутності об'єкта і відбувається перехід до однорідності змісту. Засобом для логічного відображення однорідності є міра. Способом використання міри є вимірювання, а результатом – число. Обмеженість цього етапу полягає в тому, що неможливо порівнювати різнорідні об'єкти.

2. *Топологічний етап*: починається з появи декартових координат – перехід від однорідності до зв'язності якостей у змісті. Засобом для логічного відображення зв'язності є відношення як засіб організації пар. Способом встановлення відношень є координатія, а результатом координатії – відповідність. Обмеженість етапу в тому, що відношення не може відображати процеси, які полягають у зміні зв'язків між об'єктами.

3. *Аналітичний етап*: починається з появи числової послідовності – перехід від зв'язності до складеності. Засобом відстеження зміни об'єкта (РУХУ) є змінна. Способом відстеження зміни є аналіз, а результатом аналізу – послідовність, у якій відображений процес руху. Обмеженість етапу в тому, що змінна не дає змогу розкрити механізм самого руху.

4. *Структурний етап*: починається з появи поняття числа й абстрактного уявлення про аксіоматичний метод (аксіоматика Пеано) – перехід від складності до структурності змісту (система аксіом, яка визначає натуральне число). Структура стала засобом відображення самого аксіоматичного методу. Спосіб побудови структури називається структуруванням (створення системи відношень), а сам результат відображення організації називається множинною форми (аксіоматизація натурального ряду в системі Пеано). Обмеженість цього етапу полягає в тому, що знання структури ще не дозволяє зрозуміти процес управління самою структурою для визначення її зміни (руху) у потрібному напрямку. Не знаючи методу управління самим рухом, ми не зможемо управляти змістом, спрямовуючи його потрібну для нас форму (оптимізація в певному сенсі).

5. Процедурний етап починається з появи алгоритму – перехід від структурності до конструювання об'єктів із заданими властивостями. Засобом управління процедурою є програма. Способом конструювання форми для заданої якості є проектування, а результатом проектування – алгоритм. Обмеженість цього етапу полягає в тому, що знання програми ще не дає змоги зрозуміти процес розвитку самої структури змісту для спрямування руху по заданій траєкторії. Не маючи методу прогнозування процесу розвитку структури, ми не зможемо передбачити катастрофічність в її поведінці. Для такого прогнозування необхідними є уявлення про способи систематизації форм руху.

6. *Системний етап*: починається з появи числових систем – перехід від конструктивності до систематизації (прогнозування майбутньої якості в сутності об'єкта). Засобом систематизації стала система, в якій відображено сукупність елементів об'єкта та зв'язки між ними. Способом побудови видових форм у розвитку сутності об'єкта є систематизація, а результатом систематизації – логіка розвитку (послідовність видових форм об'єкта).

Таким чином, у процесі діалектичного аналізу процесу розвитку математичного знання було виділено той спектр якісних особливостей у сутності об'єкта, який відображався соціумом у процесі пізнання. Весь спектр цих особливостей виражається послідовністю: однорідність – зв'язність – складеність – структурність – конструктивність – системність. Більш ґрунтовний аналіз цих особливостей наведено М. Арестом у працях [1] і [4].

Окрім того, у процесі цього аналізу було встановлено логічні засоби (інструменти) відображення кожного відношення, логічні способи відображення та логічні продукти, які отримав соціум в процесі такого логічного відображення. Повний спектр відношень, засобів, способів і продуктів відображення подано в табл. 1.

Таблиця 1

Якість об'єкта відображення	Логічний інструмент відображення	Спосіб застосування інструменту	Результат відображення
Однорідність – результат абстрагування від якісних особливостей об'єктів	Міра – інструмент відображення однорідності	Вимірювання – спосіб володіння мірою	Число – результат вимірювання
Зв'язність – наявність зв'язків між властивостями	Відношення – засіб організації пари	Координація – спосіб утворення відношення	Відповідність – результат координації (множина впорядкованих пар)
Складеність – етапність у розвитку об'єкта, яка виражена послідовністю його частин	Змінна – засіб відстеження зміни	Аналіз – спосіб відстеження зміни якості величини	Послідовність – результат аналізу. У ній відображена зміна (рух) величини
Структурність – впорядкованість частин об'єкта різного ступеня складності	Структура – сукупність відношень, що забезпечують упорядкованість елементів об'єкта, його стійкість	Структурування – спосіб використання структури (організації форми)	Форма – результат відображення структури (організації)
Конструктивність – конструювання якості в заданій формі	Програма – засіб проектування	Проектування – спосіб конструювання форми для заданої якості	Алгоритм – результат проектування (програмування)
Системність – якість діалектичності в розвитку об'єкта	Система – засіб систематизації	Систематизація – спосіб побудови видових форм у розвитку змісту об'єкта	Логіка розвитку – послідовність у розвитку видових форм

Одержана система математичних відношень дає змогу не лише зрозуміти, як відбувається «занурення» в сутність об'єкта, тобто як відбувається розвиток глибини пізнання, але й

саму математику розглядати як структуру математичних відношень у її розвитку. Як було зазначено вище, для логічного відображення необхідні логічні інструменти, за допомогою яких і відбувається сам процес відображення. За припущенням М. Ареста, такими інструментами є засоби математики, які, відображаючи реальні матеріальні об'єкти, переводять їх у математичні об'єкти. Це дає підставу стверджувати, що в математиці найбільш повно розкриваються закони діалектики. Тому саму математику можна розглядати як теорію пізнання.

Тепер, коли ми встановили, які якості об'єктів відображалися соціумом у процесі пізнання, ми можемо перейти до вивчення самого процесу відображення.

Сутність процесу логічного відображення, як процесу пізнання. Процес відображення відбувається за допомогою суб'єктно-об'єктного відношення «суб'єкт – якісний стан сутності об'єкта». Таке відношення будемо вважати математичним, оскільки воно відображає весь шлях в розвитку математичного знання. Таким чином, відповідно до історично-культурної концепції Л. Виготського, усвідомлення сутності об'єкта відбувається в процесі освоєння суб'єктом математичних відношень.

Зрозуміло, що, з одного боку, відношення залежить від здібностей суб'єкта, пов'язаних зі станом інтелекту (в зв'язку з віковим розвитком), а з другого – відношення пов'язано з якісним станом самого об'єкта. Відповідно до указаних вище якісних особливостей в сутності об'єкта, ми отримаємо повний спектр математичних відношень: метричне – топологічне – аналітичне – структурне – конструктивне – системне.

У процесі пізнання суб'єкт поступово оволодіває цими відношеннями, тобто формує в собі здатність бачити відповідне відношення та знаходити засоби для його відображення. Таким чином одержуємо повний спектр видових форм логічного мислення: метричне – топологічне – аналітичне – структурне – алгоритмічне – системне.

Рух від однієї видової форми мислення до іншої М. Арест назвав інтелектуальним розвитком.

Такий підхід змінює погляд на сам процес розвитку. Він вбачається у якісних змінах властивостей інтелекту, а не в кількісному засвоєнні певних знань, умінь та навичок.

Залишається з'ясувати, як саме має відбуватися процес перебудови пізнавальної діяльності, щоб забезпечити розвиток природного мислення, на чому наголошував Л. Виготський, та як відбувається освоєння математичних відношень.

Освоєння математичних відношень на різних пізнавальних рівнях. Зрозуміло, що представлення математичної інформації на символічному рівні виникло тільки на певному етапі інтелектуального розвитку соціуму. Це означає, що до цього періоду був період, коли математичні знання представлялися у досимвольній формі. Проаналізувавши шлях згортання математичної інформації, а тому й абстрагування, М. Арест визначив наступні пізнавальні рівні: сенсорний – образний – символічний – понятійний.

Кожен з цих рівнів детально представлений у праці [4] автора. Відзначимо, що сенсорний рівень базується на чуттєвому пізнанні, в якому інструментами пізнання стають органи чуття суб'єкта. Усі інші рівні вже представляють абстрактне мислення, в яких при переході від одного рівня до іншого зростає рівень абстрагування, а процес пізнання за рахунок згортання інформації стає більш опосередкованим.

Таким чином, процес пізнавального розвитку особистості здійснюється вже від народження, але при цьому в математичному відношенні «суб'єкт – сутність об'єкта» між органами пізнання суб'єкта і сутністю об'єкта відсутнє середовище абстрагування.

Під час переходу на образний рівень і далі на символічний та понятійний пізнавальні рівні відбувається перебудова пізнавальної діяльності, оскільки якісно змінюються інструменти логічного відображення.

Тепер ми вже можемо представити модель пізнавального розвитку інтелекту (табл. 2).

Таблиця 2

		Освоєння відношень					
		Однорідність	Зв'язність	Складеність	Структурність	Конструктивність	Системність
Пізнавальні рівні	Предметний	Сенсорне метричне мислення	Сенсорне топологічне мислення	Сенсорне аналітичне мислення	Сенсорне структурне мислення	Сенсорне алгоритмічне мислення	Сенсорне системне мислення
	Образний	Образне метричне мислення	Образне топологічне мислення	Образне аналітичне мислення	Образне структурне мислення	Образне алгоритмічне мислення	Образне системне мислення
	Символьний	Символьне метричне мислення	Символьне топологічне мислення	Символьне аналітичне мислення	Символьне структурне мислення	Символьне алгоритмічне мислення	Символьне системне мислення
	Понятійний	Понятійне метричне мислення	Понятійне топологічне мислення	Понятійне аналітичне мислення	Понятійне структурне мислення	Понятійне алгоритмічне мислення	Понятійне системне мислення
		Вимірювати	Координувати	Аналізувати	Структурувати	Проектувати	Систематизувати
		Оволодіння уміннями					

Указана модель є зручною як для визначення рівня розвитку дитини, так і в плані визначення «зони найближчого розвитку». Критерієм оцінки виступають вміння, які вказують на володіння відповідним видом логічного мислення на певному пізнавальному рівні.

Наприклад, дитина, яка приходить у школу, повинна повністю володіти всіма видами сенсорного мислення. Тому з метою діагностики, важливо встановити:

- чи вмє вона вимірювати на предметному рівні, тобто відображати однаковість предметів у певному сенсі;
- чи вмє вона координувати на предметному рівні, тобто відображати зв'язність між предметами у певному сенсі (будувати пари, що відображають зв'язки між предметами);
- чи вмє вона аналізувати на предметному рівні, тобто відображати зміну (процес) у певному сенсі (будувати послідовності, які відображають зміну);
- чи вмє вона структурувати на предметному рівні, відображати структурність у певному сенсі (впорядковувати предмети відповідно до заданої форми);
- чи вмє вона проектувати на предметному рівні, тобто відображати конструктивність у певному сенсі;
- чи вмє вона систематизувати на предметному рівні, тобто відображати системність у певному сенсі.

Якщо у дитини наявні всі вказані вміння, то для неї зоною найближчого розвитку буде образне метричне мислення, далі – образне топологічне і т. д. І лише коли вона досягне рівня образного системного мислення, відбудеться якісний стрибок – перехід на символічний пізнавальний рівень.

Тепер ми підходимо до можливості технічної реалізації концепції Л. Виготського.

Технологічна реалізація концепції Л. Виготського. Досі було намагання реалізувати концепцію Л. Виготського в умовах процесу навчання. Авторами такого способу навчання стали Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов, які створили системи розвивального навчання. Особливістю цього навчання стала опосередкована система передачі знань за допомогою системи

завдань. Система завдань організовувала процес навчання як проблемний. Однак за такого підходу не вдалося реалізувати саму суть цієї концепції, оскільки запропонована система не дає суб'єкту можливість самостійно проектувати свою пізнавальну діяльність, не забезпечує умови для самопізнання.

Представляючи зміст математичної освіти у вигляді структури математичних відношень, що розвивається, і застосувавши цей принцип до побудови завдань, ми отримуємо систему завдань, складність яких зростає за рахунок переходу від одного математичного відношення до іншого. У цьому й полягає технологія реалізації концепції Л. Виготського. Якщо ми знаємо, що розвиток математичного знання в соціумі відбувався в процесі освоєння математичних відношень, то суб'єкт, відповідно до концепції Л. Виготського, теж повинен освоювати математичні відношення. При цьому суб'єкт має сам розробляти логічні інструменти відображення, а не отримувати їх у готовому вигляді.

Звідси випливає, що співвіднесення онтогенезу з філогенезом не повинно дублювати філогенез в онтогенезі, як це виражається в розвивальному навчанні, а співвідноситися, що виражається в розробці засобів пізнання.

Якщо ми прагнемо кардинально змінити якість освіти (не лише математичної підготовки), то необхідно спрямувати всі зусилля на реалізацію зазначеної технології. Адже інформаційному суспільству потрібні особистості, які вміють системно мислити, самостійно пізнавати світ та успішно вирішувати проблеми. Як було показано вище, математика є інструментом пізнання навколишнього світу. Це означає, що цим інструментом можна користуватися не лише для набуття математичних знань, але й для освоєння інших галузей знання, зокрема тих, які традиційно належать до гуманітарної сфери.

З цією метою необхідно кардинально міняти розвивальне середовище дошкільних закладів і школи, особливо початкової. Воно має, з одного боку, враховувати пізнавальні рівні, про які йшлося вище, а з другого – будуватися на базі математичних відношень, освоюючи які, учні повинні вчитися вимірювати, координувати, аналізувати, структурувати, проектувати і систематизувати.

Настільна освітня гра в школі початкового розвитку (вікова категорія від 3 до 6 років) повинна стати засобом самопроекування пізнавальної діяльності. Це означає, що процес математичного розвитку повинен бути організований у формі дитячих видів діяльності з достатнім ступенем активності самої дитини, з використанням доступних для сприйняття і дій дитини дидактичних засобів, що забезпечують досимвольне представлення математичної інформації з урахуванням логіки засвоєння основних математичних відношень.

Умовами ефективного освоєння математичних відношень і розвитку математичного мислення дошкільників, як свідчить досвід використання конструкторів М. Ареста, повинні також стати проблематизація ігрових завдань, інтерактивної взаємодії педагога з дітьми в процесі її розв'язання, надання дитині права на помилку та її виправлення.

Якщо математична інформація у школі початкового розвитку подається з використанням просторових матеріальних форм, то в початковій школі доцільно використовувати образно-графічне подання цієї інформації замість символічної, що використовується зараз. Тим самим математична освіта початкової школи буде продовжувати відповідну освіту школи початкового розвитку, але на якісно новому пізнавальному рівні.

Як результат такого підходу ми отримуємо справжню пропедевтику у вивченні математики середньої школи, а пізнавальні рівні (предметно-матеріальний і образно-графічний) складуть базову математичну освіту.

Вказану технологію на експериментальному рівні можна впроваджувати у дошкільних закладах вже зараз, перетворивши їх у школи початкового розвитку, оскільки навчально-методичне забезпечення для цієї школи розроблене М. Арестом майже в повному обсязі. У такому разі з'явиться 3–4 роки часу для розробки та апробації навчально-методичного забезпечення для початкової школи. Однак, крім методичного забезпечення, необхідно якісно змінити кон-

цепцію підготовки вихователів дитячих садків і вчителів початкових класів до роботи в умовах педагогіки співробітництва. Вчитель і вихователь мають стати координаторами творчого процесу дітей.

Висновки і перспективи подальших досліджень

1. Представлено якісні особливості сутності об'єкта, завдяки якому відношення «суб'єкт – сутність об'єкта» отримало конструктивну інтерпретацію, яку можна використати під час проектування змісту освіти.

2. Математично представлений процес пізнання в соціумі можна використати як інструмент реалізації концепції Л. Виготського для процесу самопізнання.

3. Новий погляд на інтелектуальний розвиток як послідовне освоєння математичних відношень на відповідному пізнавальному рівні дає змогу проектувати навчально-розвивальне середовище, за якого характер змісту відношень буде задавати педагог, а сутність самого відношення дитина буде виявляти самостійно.

4. Виявлені пізнавальні рівні дають змогу забезпечити математичний розвиток дитини практично від народження, використовуючи при цьому математичну мову, яка відповідає певній віковій категорії.

Подальшої розробки потребують образно-графічна математична мова та розвивально-освітнє середовище для початкової школи.

Використані джерела

1. Арест М. Альтернативный подход к математическому образованию. – LA PLAMBERT ACADEMICAL PUBLISHING, 2012.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под. ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Коваль Л. В. Методика навчання математики: теорія і практика : підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» / Л. В. Коваль, С. О. Скворцова. – 2-е вид., допов. і переробл. – Харків : ЧП «Принт-Лідер», 2011. – 414 с.
4. Тупичкина Е. А. Нестандартный подход к математическому развитию дошкольника / Е. А. Тупичкина, М. Я. Арест // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 1.

References

1. Arest M. Al'ternativnyj podhod k matematicheskomu obrazovaniju. – LA PLAMBERT ACADEMICAL PUBLISHING, 2012.
2. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaya psihologiya / pod. red. V. V. Davydova. – M. : Pedagogika, 1991. – 479 s.
3. Koval L. V. Metodyka navchannia matematyky: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia studentiv za spetsialnistiu 6.010100 «Pochatkove navchannia», osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia «bakalavr» / L. V. Koval, S. O. Skvortsova. – 2-e vyd., dopov. i pererobl. – Kharkiv : ChP «Prynt-Lider», 2011. – 414 s.
4. Tupichkina E. A. Nestandartnyj podhod k matematicheskomu razvitiyu doskol'nika / E. A. Tupichkina, M. YA. Arest // Detskij sad: teoriya i praktika. – 2012. – № 1.

Арест М. Я.,
MSc (математика); PhD (психологія), пенсіонер, Ізраїль, г. Хайфа, e-mail: arest.michael@gmail.com

Кишук Н. В.,
преподаватель математики и информатики Коломийского педагогического колледжа, e-mail: mojarakva@gmail.com

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ Л. ВЫГОТСКОГО

В статье представлен реальный механизм реализации концепции Л. Выготского в плане саморазвития и самопознания, а не только в плане обучения как это делается в системах развивающего обучения. Авторы предлагают использовать представлен математический процесс познания в социуме как инструмент реализации концепции Л. Выготского для процесса самопознания. Обосновывается, что соотнесение онтогенеза с филогенезом не должно дублировать филогенез в онтогенезе, а соотносится, что выражается в разработке средств познания.

Представлена модель познавательного развития интеллекта как последовательное освоение математических отношений на соответствующем познавательном уровне. Полученная модель позволяет представить содержание математического образования в виде развивающейся структуры математических отношений.

Ключевые слова: концепция Выготского; саморазвитие; самопознание; развивающее обучение; компетентностный подход; математические отношения; начальная школа; математика.

Arest M.,
MSc (Mathematics); PhD (Psychology), retired, Haifa (Israel), e-mail: arest.michael@gmail.com

Kishchuk N.,
teacher of Mathematics and Computer Studies of the Kolomyia Pedagogical College, e-mail: mojarakva@gmail.com

MATHEMATICAL FOUNDATIONS OF TECHNOLOGICAL IMPLEMENTATION OF VYGOTSKY'S CONCEPT

The paper presents a real mechanism for implementing the concept of L. Vygotsky about self-development and self-knowledge, as opposite to the method of just learning, which is currently implemented in developing education systems. Based on the qualitative features of the nature of object of knowledge and on mathematical relations, discovered by M. Arest, the authors analyze the essence of the process of logical reflection as a learning process. The authors propose to use the mathematically represented process of knowledge in society, as a tool to implement the concept of L. Vygotsky for the process of self-knowledge.

The paper justifies the fact that interrelation between ontogenesis and phylogeny should not duplicate phylogeny in ontogenesis, but should correlate them, resulting in the development of the tools for getting knowledge. The authors argue that subject, according to the concept of L. Vygotsky, should understand appropriate mathematical relationships at cognitive levels in a similar way as mathematical knowledge in society evolved during the development of these relationships. In addition, the subject must itself develop logical mapping tools, instead of receive them in the finished form.

A new look at intellectual development as a consistent development of mathematical relationships at the appropriate cognitive level, presented as a model of cognitive intelligence. The resulting model can represent the content of mathematics education as a structure of mathematical relationships that develops. According to the same principle, the authors propose to build a system of tasks, the complexity of which increases by switching from one mathematical relationship to another. This educational and developmental environment will create conditions for self-knowledge and self-development of pupils, because, while the nature of the content relationships will be provided by a teacher, the nature of the relationship itself the child should identify themselves.

Keywords: Vygotsky's concept; self-development; self-discovery; developing education; competence approach; mathematical relationships; primary school; mathematics.



Петрова Світлана Миколаївна —

директор комунального підприємства «Дитячий будинок «Перлінка», м. Одеса, здобувач PhD. Коло наукових інтересів: проблеми дитячих будинків та виховання дитини-сироти. Понад 10 років очолює дитячий будинок «Перлінка» в м. Одеса. Плідно займається експериментально-пошуковою діяльністю, тісно співпрацюючи з соціальними партнерами в Одесі та інших містах України. За результатами дослідження опубліковано близько 15 наукових статей, підготовлено до друку науковий посібник.
 e-mail: perlinka@vega.com.ua

УДК 37.013.46

ОСМИСЛЕННЯ ФЕНОМЕНУ ОСОБИСТОСТІ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ: ОГЛЯД ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ

У статті йдеться про дефініцію поняття «особистість», її інтерпретації у різні історичні епохи. Розглянуто смислове навантаження цього поняття у різних науках – психології, соціології, етиці та ін. Доведено, що саме у педагогіці інтегруються основні концепції та досягнення цих наук. На сучасному етапі розвитку системи освіти і виховання на перший план у педагогіці виходять завдання створення умов для становлення особистості кожної дитини, з урахуванням особливостей її психічного та фізичного розвитку. Для розробки та впровадження організаційно-педагогічних умов становлення особистості дитини-сироти, формування соціокультурного та виховного простору у дитячому будинку необхідно уявляти сутність цього поняття та особливості різних підходів у осмисленні феномену особистості.

Ключові слова: особистість; виховання; соціалізація; дитина-сирота.

Феномен поняття «особистість» проявляється, насамперед, у його неоднозначності та полікомпонентності. У різні історичні епохи уявлення про особистість змінювалося. Інтерес до проблеми особистості людини виник в античні часи (Сократ, Протагор). Надалі було запропоновано різні концепції щодо типів особистості філософами і вченими Д. Локком, І. Кантом, Г. Лейбніцем. Один з піонерів психоаналізу З. Фрейд припускав розвиток особистості під впливом різних соціокультурних детермінант. Представники гуманістичної психології (К. Роджерс, Г. Олпорт) розглядали особистість як цілісну систему, що розвивається. Феномен особистості і її формування розглянуто у працях відомих вчених першої половини ХХ ст. (Б. Ананьєв, В. Бехтерев, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Костюк, К. Платонов, С. Рубінштейн). У сучасній українській педагогічній науці, що розвивається в межах особистісно орієнтованого підходу, особистість вихованця перебуває в центрі уваги. Однак лише частина досліджень пов'язана з теоретичними аспектами (сутність і структура особистості, становлення особистості та її соціалізація). Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості проаналізовано В. Сухомлинським. Психологічні основи особистісного становлення та зростання дітей і підлітків відображено у працях І. Бека, І. Булах, О. Кононко, Л. Сохань. З особливостями дитячої та підліткової психології та соціалізації пов'язані дослідження Т. Ва-

сецької, Є. Онісюк, В. Кириленко, В. Петрушенко, В. Поліщука, Н. Ліфаревої, М. Фіцули. Погляд на дефініції «соціалізація» та «особистість» з точки зору наук про людину розглянуто в дослідженнях К. Бікової, М. Доннік та інших науковців.

Мета статті – дослідити дефініцію «особистість» в її діяхронному розвитку та інтерпретації. Без аналізу поняття «особистість» і його сприйняття в різні історичні епохи неможливо повною мірою усвідомити його значення на сучасному рівні педагогіки, у контексті осмислення проблеми становлення особистості дитини-сироти.

Якщо поняття «людина» використовується, щоб характеризувати біологічний вид *Homo sapiens*, то поняття «особистість» позначає саме незвідність людської істоти до її біологічної якості. Дискусії про те, в чому виражається ця незвідність, йдуть упродовж всієї історії філософії та інших гуманітарних наук. Інтерес до особистості людини виник в античності. Свідчення цього знаходимо в навчанні софістів. Яскравою ілюстрацією зазначеного є знамениті вислови «Пізнай самого себе» Сократа і «Людина є мірою всіх речей» Протагора та втілений у них принцип моральної відповідальності за діяння [9, с. 198].

Християнство відкидає індивідуалізм пізньої античності. При цьому духовна цінність особистості, незалежно від його соціального статусу, виражається в здатності людини проявити і затвердити своє духовне «Я». Це повинно відбутися в результаті цілеспрямованого подолання свого ества, смирення, що в підсумку виявляється як духовне самозвеличення. Гуманістичний підхід до сутності поняття «особистість» зародився в епоху Відродження, він проявився в проголошенні ідеалу цілісної, всебічно розвиненої особистості. Індивід стає метою, суспільство – засобом розвитку. Надалі індивідуалізм просвітницької філософії був історично прогресивним. На думку її прихильників, правильно зрозумілі інтереси особистості співпадають із суспільним благом [9, с. 205–211].

У Новий час поняття особистості отримало у філософському середовищі подальший розвиток. Запропоновані концепції типів особистості можна узагальнено об'єднати у три групи: ідентичність, автономія та індивідуальність. До найбільш відомих послідовників першої групи можна зарахувати Д. Локка, до другої – І. Канта, до третьої – Г. Лейбніца. На сучасному етапі філософські дискусії перемістилися в дещо інше русло – з'ясовується, чи можуть бути ці три поняття поєднані в межах якоїсь загальної моделі.

Таким чином, вже у перших соціально-психологічних концепціях, висунутих західно-європейськими вченими було запропоновано загальні уявлення про соціальну природу особистості. Окрім того, соціологія створила певний напрям у психологічній науці, пов'язаний з вивченням соціального через аналіз структур індивідуальної самосвідомості. Однак у межах досить популярного біхевіористичного підходу (засновником якого був Д. Вотсон) постулюється вивчення власне поведінки людини при ігноруванні аналізу етапів, типології, періодизації розвитку особистості, які формуються під впливом середовища. Це значно спрощує розуміння особистості прихильниками цього напрямку. З іншого боку, психоаналіз (біля витоків якого стояв З. Фрейд) ставить в якості домінанти проблему дослідження розвитку особистості під впливом різних соціокультурних детермінант. Проте, на наш погляд, цей підхід має свої недоліки, адже в ньому не враховується своєрідність особистості кожної окремої людини. Більш актуальним нині виглядає напрям представників гуманістичної психології (К. Роджерс, Г. Олпорт), які розглядають особистість людини як унікальну цілісну систему, що прагне до постійного особистісного росту, відмовляючись при цьому від прийнятої у психоаналітиці тези про антагонізм особистості та суспільства. До фундаментальних елементів структури особистості К. Роджерс зараховував «Я-концепцію», яка, на його думку, може формуватися при взаємодії суб'єкта та соціального середовища. Суть її становить система уявлень людини про себе і навколишній простір. Саме за допомогою «Я-концепції» здійснюється саморегуляція поведінки суб'єкта, і вона, на наш погляд, має право на особливу увагу в контексті сучасної педагогічної науки.

Надалі гуманістичні концепції особистості переплітаються з її теоретичним аналізом. Так, Л. Виготським розроблено культурно-історичну теорію розвитку психіки людини і сфор-

мультимедійно закодирувати закони розвитку особистості. Він підійшов до вивчення особистості дитини крізь призму цілісного генетичного підходу, фактором розвитку особистості при цьому є соціальна ситуація. Основою особистості автор вважав самосвідомість і особистісний характер психологічних процесів. Соціальне середовище, що оточує дитину, є вираженим фактором формування особистості. Тісний зв'язок навчання з життям, із суспільно корисною продуктивною працею є головною умовою всебічного розвитку особистості [6; 7, с. 78–98]. Л. Рубінштейн розглядав особистість на основі принципів обумовленості та єдності свідомості й діяльності. На думку Л. Рубінштейна, особистість – це реальний індивід, який є носієм суспільних відносин. Відзначимо й основне, концептуальне положення творчої спадщини С. Рубінштейна: людина та її психіка формуються, розвиваються і проявляються в діяльності [15, с. 443]. А. Леонтьєв розробив «теорію діяльності», згідно з якою особистість характеризується тільки ті психічні процеси і особливості людини, які сприяють здійсненню її діяльності. Таким чином, саме діяльність можна розглядати як основу формування психіки. Проте людина не просто здійснює діяльність, виходячи із зовнішніх умов і під їх впливом, – ці умови несуть в собі мотиви і цілі його діяльності [13]. Згідно з концепцією українського психолога Г. Костюка [11], індивід стає особистістю в процесі формування у нього свідомості та самосвідомості, певної системи психічних властивостей, здатності виконувати соціальні функції. Він розкрив співвідношення різних чинників розвитку: внутрішніх і зовнішніх, у тому числі й педагогічних впливів. Вчений засвідчив, що розвиток особистості є результатом діалектичної взаємодії середовища, спадковості та активної діяльності людини. Зовнішнє, об'єктивне, засвоюючись індивідом, стає внутрішнім, суб'єктивним його надбанням [12, с. 90]. При цьому освіта та виховання допомагають особистості знайти відповідні вимоги суспільства до її власних ідеалів, форми вияву своїх прагнень до самостійності, самоствердження. У процесі становлення учня він надавав особливого значення гуманістичному педагогічному керівництву [10, с. 60]. Належної уваги заслуговують погляди видатного психолога, фізіолога і педагога В. Бехтерева на становлення та розвиток особистості дитини. Досліджуючи питання формування молодшої особистості, вчений серед соціальних факторів особливо виділяв колектив як психолого-педагогічну сторону процесу соціалізації особистості дитини. В основі його концепції формування особистості дитини – теза про взаємозв'язок соціального, трудового, розумового, морального, естетичного та фізичного виховання дитини. При цьому значну роль відіграють психофізичні функції самого дитячого організму. Вчинки дитини визначаються його особистістю [4, с. 397].

Ці напрацювання психологічної науки впливають на сучасних педагогів та вчених, коло інтересів яких пов'язано з особистісно орієнтованим напрямом педагогіки.

У другій половині XX ст. теоретичні ідеї педагогів, психологів, соціологів про соціальну детермінацію особистості було конкретизовано в дослідженнях різних психологічних і педагогічних шкіл. В українській філософській науці домінує концепція, згідно з якою основою людини є її властивість бути особистістю. Причому особистість – це і особлива духовна якість, і прояв цієї якості в дії. А за своєю структурою особистість виступає і як внутрішня концентрація людських якостей (самість), і як духовний світ (або універсум) людини [14, с. 347–353].

Феномен особистості вивчався у педагогічній науці щодо теорії навчання і виховання. Певною мірою поняття «особистість» присутнє в більшості педагогічних досліджень. Відзначимо найбільш важливі з них. В. Сухомлинський бачив головну мету виховання у всебічному розвитку особистості, який є немислимий без розумового виховання. У дитини в процесі навчання необхідно стимулювати самостійну пізнавальну діяльність, інтерес до самоосвіти, допитливість. Природно, що основою всебічного розвитку особистості видатний педагог вважав працю [18, с. 54].

В основі концепції, створеної колективом українських вчених під керівництвом Л. Сохань, лежить теза про людське життя як творчий процес. У цьому контексті особистість ви-

ступає як суб'єкт життя, фундаментом і фактором існування якого є життєтворчість. Цим терміном автори визначають ту духовно-практичну діяльність особистості, яка пов'язана з її творчим проектуванням і здійсненням її «життєвого проекту». Життєтворчість – це процес самовдосконалення особистості і водночас спосіб вирішення поставлених перед нею завдань [16; 17].

Найбільш обґрунтовану та поглиблену концепцію особистості дитини, аналіз проблем становлення і розвитку особистості, а також особливостей особистісно орієнтованого виховання ми знаходимо у працях академіка І. Д. Беха¹. «Поняття особистості має містити три плани існування людини: її минуле – теперішнє – майбутнє. Системоутворювальним чинником цієї тріади мусить виступити майбутнє. З ним пов'язаний цільовий детермінізм як загальний механізм функціонування особистості ... Під особистістю розумітимемо людину як автора вільної дії, тобто такої, яка не залежить від потреби, що діє безпосередньо, та безпосередньо сприйнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє. Дія з такими характеристиками тотожна вчинкові. Отже, одиницею аналізу особистості має виступати вільний учинок» [2, с. 34]. Саме вчинок виступає як духовна константа особистості [2, с. 719–783].

Створений вченим варіант особистісно орієнтованого підходу до планомірного виховання підростаючої особистості справедливо позиціонується як нова освітньо-виховна філософія. В межах її вихованець з самого початку взаємодії з дорослим повинен усвідомлювати себе як особистість, опановуючи потребами, мотивами, емоціями як рушійними силами його суспільно значущої поведінки. Основою ефективного виховання є наукове розуміння становлення особистості. Домінуючий орієнтир у вихованні особистості – її комунікативна природа: спілкування є загальнопсихологічною основою виховання особистості [2, с. 40–69, 247–265]. Джерелом духовного розвитку особистості є феномен «Я». Як психічний феномен «Я» є результатом виокремлення суб'єктом себе з оточення [3, с. 295]. Його структуру повинні складати вищі життєві смисли, забезпечуючи духовний розвиток і саморозвиток упродовж усього життя. У межах своєї наукової парадигми І. Бех створив цикл відповідних їй виховних методів і підходів, спрямованих на підвищення рівня духовно-морального виховання особистості. Становлення і розвиток особистості дитини має відбуватися не як «колективного суб'єкта», а насамперед як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом².

І. Бех відводить важливу роль в цьому процесі виховним ситуаціям, які моделюються в межах особистісно орієнтованого виховання, заснованого на творчій співпраці. Основним шляхом духовного виховання особистості має стати залучення її до світу культури, науки і мистецтва, причетність до інших людей, розуміння винятковості та неповторності кожної людини. Провідна виховна позиція повинна спрямовуватися на створення такого соціокультурного середовища, яке забезпечило б оптимальні можливості для самовизначення вихованця, його самоствердження, прояву його талантів [1, с. 148, 155].

Ідеї академіка І. Д. Беха особливо актуальні для нас: характерною особливістю дослідницької роботи І. Д. Беха є її зв'язок з практичною роботою. На експериментально-педагогічних майданчиках України, у тому числі і в дитячому будинку «Перлінка», здійснюється апробація інноваційних моделей і технологій, які пов'язані з навчально-виховним процесом і розвивають напрями дитячої педагогіки. Уже декілька років дитячий будинок «Перлінка» є експериментальним майданчиком Міністерства освіти і науки України, а також Академії педагогічних наук, в рамках якого формуються, розвиваються і верифікуються у процесі педа-

¹ Саме його визначення сутності поняття «особистість» і її особливостей, обґрунтування чинників її розвитку і підходів до виховання особистості ми використовуємо в практичній роботі з дітьми-сиротами в дитячому будинку «Перлінка» (м. Одеса).

² У дитячих будинках та закладах інтернатного типу діти-сироти з самого початку (через постійне в них перебування) поставлені в ситуацію «колективного суб'єкта». Тому пропонується вченим підхід має особливе значення при роботі педагогів, яка спрямована на формування особистості дитини-сироти.

гогічної роботи нові напрями і методики. В основу педагогічної концепції дитячого будинку «Перлінка» покладено ідею формування у вихованців готовності до особистісної та соціальної самореалізації. Завданням її є забезпечення інтегрального результату процесу виховання та розвитку особистості – з одного боку, і соціального досягнення кожною дитиною вершин свого індивідуального розвитку – з другого.

Таким чином, ідея особистості в сучасній українській педагогічній, філософській, психологічній, соціологічній думці ґрунтується на дискурсивному зв'язку морального і духовного розвитку людини з тезою про взаємопроникнення особистості та соціальної спільності.

При цьому становлення та розвиток особистості залежать від комплексу зовнішніх і внутрішніх факторів. Це і спадковість, і соціальне середовище, і цілеспрямоване виховання та навчання. На різних вікових етапах становлення особистості відзначають ті чи інші особливості розвитку її самосвідомості, а також самореалізації, творчої активності, соціальної зрілості. У формуванні особистості виділяють декілька підходів, саме тому необхідним є комплексний метод у процесі вирішення проблем формування особистості, особливо – особистості дітей-сиріт. **Психологічний підхід** передбачає формування особистості як розвиток (процес) і як результат. **Педагогічний підхід** передбачає становлення і формування особистості як цілеспрямоване виховання. Окрім того, він виходить з необхідності виявлення, що і як має бути сформовано в особистості, щоб вона у кінцевому підсумку відповідала соціально зумовленим вимогам, які висуває до неї суспільство [19, с. 44–58].

Особливу увагу в педагогічній науці привертає проблема виховання особистості дитини. Однією з основних парадигм у методиках практично всіх відомих педагогів і психологів є положення про те, що оптимальним шляхом становлення особистості дитини є її соціалізація. Головною місією дитячого будинку «Перлінка» є сприяння досягненню кожною дитиною вершин свого індивідуального розвитку за період перебування в дитячому будинку. Це може відбутися завдяки формуванню соціокультурного середовища проживання дітей-сиріт, яке сприяє успішній соціальній адаптації, соціалізації та самореалізації. Розроблена нами модель виховання особистості як суб'єкта освітньої діяльності відтворює позитивну «Я-концепцію», що сприяє саморозвитку кожної дитини, визначає цінності, компетентності, психологічні навички, які ми повинні формувати в ньому. Питання становлення особистості дитини-сироти займає центральне місце і в теоретичних дослідженнях, і в реалізації педагогічних інноваційних програм дитячого будинку «Перлінка». Саме цей аспект пов'язує воєдино всі напрями роботи з дітьми-сиротами, розроблені та втілені в життя.

Зауважимо, що хоча педагогічний і психологічний підходи до формування особистості нетотожні один одному, але вони, безумовно, становлять нерозривну єдність. Лише цілеспрямоване та планомірне виховання дає змогу розвивати природні задатки, формувати особистість дитини. Існує і низка факторів, які є важливою і необхідною умовою досягнення ефекту від комплексного впливу на формування особистості дитини, наприклад її активність. Остання може проявлятися в спілкуванні, пізнанні навколишньої дійсності, праці. У першому випадку у дитини з'являється можливість придбати моральний досвід, у другому – стимулюється інтелектуальний розвиток дитини, у третьому – дитина практично та психологічно готується до важливої складової дорослого життя – участі в майбутній трудовій діяльності. Усе це є відображенням процесу становлення особистості дитини як його безпосередньої соціалізації [5, с. 388–389].

Однією з основних парадигм у методиках практично всіх відомих педагогів і психологів (а також їхніх послідовників) є положення про те, що оптимальним шляхом становлення особистості дитини є її соціалізація. З точки зору філософії, соціалізація постає як процес освоєння набору програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції. У культурології соціалізація трактується як процес становлення особистості через формування в індивіда конкретних соціально-історичних властивостей. Це відбувається завдяки предметно-діяльнісному засвоєнню певної системи загальних форм культури даного

суспільства. Соціологи в це поняття включають засвоєння індивідом соціального досвіду, соціальних норм і цінностей і водночас їх активне відтворення індивідом. У педагогічній науці більшість сучасних вчених визначають поняття «соціалізація» як двосторонній процес засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище і систему соціальних зв'язків [8, с. 68–72].

Розглядаючи роль соціалізації в процесі становлення особистості дитини-сироти, можна визначити соціалізацію як процес включення вихованця в систему суспільних відносин і формування у нього соціальних якостей, соціокультурного досвіду, трудових навичок, знань, норм, цінностей, традицій, які накопичуються і передаються від покоління до покоління. Однак виховання дитини-сироти має свої особливості. Вони обумовлені тим, що виховання такої дитини відбувається без участі багатьох агентів соціалізації (батьки, старші родичі, друзі та знайомі родини, референтна група однолітків у межах соціуму). Вони соціалізуються завдяки процесам комунікації, навчання, виховання, прилучення до культури, що розгортаються в установі інтернатного типу. Це накладає на установу, в якій виховуються діти, відповідальні зобов'язання, що не можуть порівнюватися з обов'язками звичайного дошкільного або загальноосвітнього навчального закладу. До того ж дитячий будинок не тільки замінює дитині сім'ю, а й коригує її негативний життєвий досвід, який є практично у кожної дитини. Тому сучасний дитячий будинок має максимально піклуватися про індивідуальні проблеми та потреби конкретної дитини; він повинен стати центром успішної соціалізації дітей-сиріт, їхнього виховання, навчання, соціальної та професійної адаптації. Самореалізація є найкращою особистісною гарантією успішної життєдіяльності вихованця, яка може бути закладена в процесі виховання у дитячому будинку. Для того, щоб процес був успішним, необхідно втілити у життя дитячого будинку такі засади та положення, що допомагають створити оптимальне соціокультурне та морально-духовне оточення, в якому зростає дитина, і в якому відбувається становлення та розвиток її особистості.

Таким чином, особистість – це не тільки суспільно-історична категорія, а й об'єкт дослідження багатьох, пов'язаних між собою наук: педагогіки, психології, соціології, етики, естетики, історії, філософії та інших. І саме в педагогіці інтегруються основні концепції та досягнення цих наук. Різноманіття формулювань цієї дефініції показує її багатогранність, структурну складність. Аналіз поняття «особистість», порівняння його смислового навантаження у різні історичні епохи надає можливість усвідомити його значення на сучасному рівні педагогіки. Це усвідомлення є актуальним саме під час вирішення проблем становлення особистості дитини-сироти, у процесі практичної роботи з вихованцями дитячих будинків.

Використані джерела

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт / І. Д. Бех // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2002. – Вип. 3. – С. 143–156.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. Вибрані наукові праці в 2 т. / І. Д. Бех. – Київ-Чернівці : Букрек, 2015. – Т. 1. – 840 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. Вибрані наукові праці в 2 т. / І. Д. Бех. – Київ-Чернівці : Букрек, 2015. – Т. 2. – 640 с.
4. Бехтерев В. М. Объективная психология / В. М. Бехтерев. – М. : Наука, 1991. – 480 с.
5. Бикова К. І. Особистість та управління процесом її формування / К. І. Бикова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2011. – № 1 (4). – С. 385–391.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
7. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения / Л. С. Выготский // Собрание починений : 6 т. – М., 1982. – Т. I. – С. 78–98.
8. Доннік М. С. Погляд на дефініцію «соціалізація» з точки зору наук про людину / М. С. Доннік // Вісник Луганського Національного Університету імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 19 (254). – Ч. II. – С. 67–75.

9. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
10. Костюк Г. С. Движущие силы развития и воспитания. Хрестоматия по педагогике / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1976. – С. 55–67.
11. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. Костюк. – К. : Радянська школа. – 1989. – 608 с.
12. Костюк Г. С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 70–98.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
14. Петрушенко В. Л. Філософія : курс лекцій / В. Л. Петрушенко. – 2-е вид., вип. і доп. – К. : Каравела ; Львів : Новий світ-2000, 2002. – 544 с.
15. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 463 с.
16. Сохань Л. В. Життєва компетентність особистості в технології життєтворчості / Л. В. Сохань // Життєва компетентність особистості. – К. : Богдана, 2003. – С. 160–178.
17. Сохань Л. В. Життєвий потенціал – інноваційний ресурс особистості як суб'єкта життя / Л. В. Сохань // Українське суспільство 1994–2005. Динаміка соціальних змін. – К. : ІС НАНУ, 2005. – С. 322–331.
18. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения в пяти томах. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1977. – С. 53–206.
19. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.

References

1. Bekh I. D. Osobystisno-orientovana model vykhovannia yak naukovyi konstrukt / I. D. Bekh // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly. – Uman : UDPU im. Pavla Tychyny, 2002. – Vyp. 3. – S. 143–156.
2. Bekh I. D. Vychovannia osobystosti. Vybrani naukovy pratsi v 2 t. / I. D. Bekh. – Kyiv-Chernivtsi : Bukrek, 2015. – T. 1. – 840 s.
3. Bekh I. D. Vychovannia osobystosti. Vybrani naukovy pratsi v 2 t. / I. D. Bekh. – Kyiv-Chernivtsi : Bukrek, 2015. – T. 2. – 640 s.
4. Bekhterev V. M. Ob'ektivnaya psihologiya / V. M. Bekhterev. – M. : Nauka, 1991. – 480 s.
5. Bykova K. I. Osobystist ta upravlinnia protsesom yii formuvannia / K. I. Bykova // Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykholohii. – 2011. – No 1 (4). – S. 385–391.
6. Vygotskij L. S. Psihologiya razvitiya cheloveka / L. S. Vygotskij. – M. : Smysl ; EHksmo, 2005. – 1136 s.
7. Vygotskij L. S. Soznanie kak problema psihologii povedeniya / L. S. Vygotskij // Sobranie pochinienij : 6 t. – M., 1982. – T. I. – S. 78–98.
8. Donnik M. S. Pohliad na definitsiu «sotsializatsiia» z tochky zoru nauk pro liudynu / M. S. Donnik // Visnyk Luhanskoho Natsionalnoho Universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – 2012. – No 19 (254). – Ch. II. – S. 67–75.
9. Kon I. S. Sociologiya lichnosti / I. S. Kon. – M. : Politizdat, 1967. – 383 s.
10. Kostyuk G. S. Dvizhushchie sily razvitiya i vospitaniya. Hrestomatiya po pedagogike / G. S. Kostyuk. – M. : Pedagogika, 1976. – S. 55–67.
11. Kostiuk H. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhični rozvytok osobystosti / H. Kostiuk. – K. : Radianska shkola. – 1989. – 608 s.
12. Kostiuk H. S. Zahalna kharakterystyka ontogenezu liudskoi psykhi / H. S. Kostiuk // Navchalno-vykhovnyi protses i psykhični rozvytok osobystosti. – K. : Radianska shkola, 1989. – S. 70–98.
13. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. – M. : Politizdat, 1977. – 304 s.
14. Petrushenko V. L. Filosofii : kurs lektii / V. L. Petrushenko. – 2-e vyd., vyp. i dop. – K. : Karavela ; Lviv : Novyi svit-2000, 2002. – 544 s.
15. Rubinshtejn S. L. Izbrannye filosofsko-psihologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psihologi / S. L. Rubinshtejn. – M. : Nauka, 1997. – 463 s.
16. Sokhan L. V. Zhyttieva kompetentnist osobystosti v tekhnolohii zhyttietvorchosti / L. V. Sokhan // Zhyttieva kompetentnist osobystosti. – K. : Bohdana, 2003. – S. 160–178.
17. Sokhan L. V. Zhyttieviy potentsial – innovatsiinyi resurs osobystosti yak subiekta zhyttia / L. V. Sokhan // Ukrainske suspilstvo 1994–2005. Dynamika sotsialnykh zmin. – K. : IS NANU, 2005. – S. 322–331.

18. Suhomlinskij V. A. Problemy vospitaniya vsestronno razvitoj lichnosti / V. A. Suhomlinskij // Izbrannyye proizvedeniya v pyati tomah. – T. 1. – M. : Pedagogika, 1977. – S. 53–206.
19. Fitsula M. M. Pedahohika / M. M. Fitsula. – K. : Akademiia, 2002. – 528 s.

Петрова С. Н.,

соискатель PhD, директор коммунального предприятия «Детский дом» Жемчужинка», г. Одесса, e-mail: perlinka@vega.com.ua

ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА ЛИЧНОСТИ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ОБЗОР ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ

В статье анализируется дефиниция «личность», ее интерпретация в разные исторические эпохи. Рассмотрена смысловая нагрузка этого понятия в разных науках – психологии, социологии, этики и других. Доказано, что именно в педагогике интегрируются основные концепции и достижения этих наук. На современном этапе развития системы образования и воспитания на передний план в педагогике выходят задачи создания условий для становления личности каждого ребенка, с учетом особенностей его психического и физического развития. Для разработки и внедрения организационно-педагогических условий становления личности ребенка-сироты, формирования социокультурного и воспитательного пространства в детском доме, надо понимать сущность этого понятия и особенности различных подходов в осмыслении феномена личности.

Ключевые слова: личность; воспитание; социализация; ребенок-сирота.

Petrova S.,

PhD Applicant, Director of the municipal educational institution “Orphanage “Perlynka”, Odessa, e-mail: perlinka@vega.com.ua

THE UNDERSTANDING OF THE PHENOMENON OF PERSONALITY IN PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE: A REVIEW OF MAJOR APPROACHES

The article reviews the definition “a person” in its diachronic development and interpretation. The variety of formulations of this concept demonstrates its diversity, structural complexity. Personality – is not only a socio-historical category, but also the object of study of many interconnected sciences, such as: pedagogy, psychology, sociology, ethics, aesthetics, history, philosophy, etc. Exactly in pedagogy the basic concepts and achievements of these sciences are integrated. The peculiarity of this phenomenon is the fact that during different historical epochs the idea of personality was changing. The humanistic approach to the establishment and formation of personality, based on the principles of person-centered education was developed in pedagogical science. Without analysis of the concept “personality” and its perception in different historical periods it is impossible to realize fully its value in the modern pedagogy, in the context of understanding the problems of the orphan personality formation.

When working in orphanages and boarding institutions it is necessary to take into account the peculiarities of the orphan’s personality. Wherein, this establishment and development of the individual depend on the range of external and internal factors. These are heredity and social environment, as well as targeted education and training. At various ages of the individual the certain peculiarities of his/her identity development and self-realization, creative activity, social maturity can be noticed. The issue of orphan personality formation occupies a central place in theoretical research, teaching and implementing innovative programs of orphanage “Perlynka” (Odessa).

Keywords: personality; upbringing; socialization; an orphan child.



Назаренко Тетяна Геннадіївна—

доктор педагогічних наук, доктор філософії за Болонською системою (Ph.D), старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, вчений секретар спеціалізованої вченої ради К 26.452.05 із захисту кандидатських дисертацій зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (географія, хімія, біологія). Автор понад 150 наукових публікацій. Дійсний член Українського географічного товариства, член редколегій фахових часописів: «Географія та економіка в сучасній школі» та «Географія», член предметної комісії з економіки при МОН України. Має державні нагороди. Коло наукових інтересів: проблеми методики навчання географії в загальноосвітніх закладах України та Європи, проблеми підручникотворення.

e-mail: geohim@ukr.net

УДК 37.016:3

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

У статті розглянуто особливості формування екологічної компетентності в учнів через призму шкільної географії.

Проаналізовано оновлені навчальні програми з географії на предмет висвітлення в їхньому змісті екологічної складової. Наведено приклади, у яких запропоновано власне бачення проблеми уведення екологічної інформації на уроках географії, що допомагатиме формувати екологічну компетентність учнів.

Ключові слова: шкільна географія; екологічне навчання; учні основної школи; екологічна компетентність; навчальна програма; методика навчання географії.

Постановка проблеми. Останнім часом у науковців склалася звичка, розпочинати свій виступ або наукову статтю, зміст яких стосується екологічних проблем, пригадуванням 1992 року, а саме – конференції ООН з проблем навколишнього середовища в Ріо-де-Жанейро. Справді, саме тоді було анонсовано щодо необхідності переходу світової спільноти на шлях розвитку, який би покрив врівноваженість системи «соціально-економічні проблеми – збереження навколишнього середовища», а також забезпечення повсякденних запитів сучасних мешканців планети зі збереженням релевантних перспектив природи для майбутніх генерацій [2].

Поширення екологічних проблем зумовило необхідність у підвищенні статусу екологічного навчання. Після згаданої конференції в багатьох країнах світу з'явилися різноманітні навчальні курси екологічного спрямування. Не залишилась осторонь й Україна. Відповідно до Концепції екологічної освіти, у нашій країні відбувається формування екологічної культури як окремих осіб, так і суспільства в цілому [6].

Отже, основні екологічні знання та навички у сфері охорони навколишнього середовища повинні стати засадничими для розвитку сучасного екологічного мислення і свідомості громадян, здатних провести суспільство до шляху сталого розвитку. Таким чином, екологічна освіта покликана забезпечити нове покоління науковими знаннями про взаємозв'язок природи і суспільства, щоб допомогти зрозуміти багатогранність цінності для суспільства і кожної людини зокрема, необхідність розвивати взаємозв'язок з природою і взяти активну участь у поліпшенні стану навколишнього середовища.

На жаль, безграмотний переклад іноземних термінів призводить до плутанини та когнітивного дисонансу в розумінні деяких наукових понять, таких як «сталий розвиток» (це взагалі оксюморон), «летальна зброя», «віртуальна реальність», «погана екологія» тощо.

В англомовних країнах існує термін «environmental education», що буквально означає навчання через навколишнє середовище або навчання в навколишньому середовищі (підкреслено мною). В українському варіанті термін «навколишнє середовище», на жаль, прирівняний до терміну «екологія», але за змістом – це два різних поняття. На думку професора Н. Ф. Реймерса, термін «екологія» є «багатослівним і фактично безграмотним» [10, с. 13].

Поняття «навколишнє середовище» («umwelt») увів в науку «екологія» в другій половині XIX ст. німецький біолог Якоб Ікскуль. Це було зроблено, як він писав, «для позначення зовнішнього світу, що оточує живі істоти в тій мірі, в якій він сприймається органами почуттів і органами пересування тварин і спонукає їх до певної поведінки» [9, с. 14].

Отже, це два різних поняття, однак одне вміщується в інше. Екологія – наука, а навколишнє середовище – складове поняття, що входить до змісту науки «екологія».

Екологія (від давньогрец. *οἶκος* – майно, господарство, житло та *λόγος* – учення, навчання) – наука про взаємозалежність живих організмів і їх спільнот між собою та із середовищем, в якому вони існують [11]. Цей термін було запропоновано німецьким біологом Ернстом Геккелем у 1866 р. у книзі «Загальна морфологія організмів» [7, с. 127].

Екологія вивчає взаємовідносини організмів з навколишнім середовищем, досліджує структурно-функціональну організацію популяцій, екосистем, біосфери, виявляє механізми підтримання їхньої стійкості у просторі та часі.

Навколишнє природне середовище – це сукупність абіотичних і біотичних чинників, що впливають на світ планети Земля, тобто всі природні об'єкти, що реально існують у просторі.

За змістом цих двох понять зрозуміло, що не можна отожднювати термін «екологія» з терміном «навколишнє середовище».

Що ж уміщає наукове поняття «environmental education»? Освіта через навколишнє середовище є процесом, який дає змогу учням досліджувати зміни, що відбуваються в навколишньому середовищі, брати участь у вирішенні проблем і вживати заходів щодо поліпшення стану навколишнього середовища. У результаті, учні розвивають більш глибоке розуміння екологічних проблем і володіють необхідними навичками для прийняття обґрунтованих і відповідальних рішень [3, с. 30–31].

Навколишнє природне середовище з наукової точки зору – складний аспект пізнання. Розглядати його доцільно з двох позицій: у природно-науковій та еколого-економічній площинах.

З природничонаукової точки зору в її складі розрізняють такі об'єкти: біосфера, гідросфера, атмосфера та літосфера, що є об'єктами пізнання географії, і учні вперше знайомляться з цими поняттями саме на уроках шкільної географії. Тому варто привчати їх до екологічних понять через зміст шкільних географічних курсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості змісту екологічної освіти школярів досить повно висвітлювались у низці праць І. Д. Зверева, А. Н. Захлебного, І. Т. Суравегіної та інших. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки накопичено значний досвід у галузі освіти через навколишнє середовище. В. Бровдій, С. Дерябо, В. Крисаченко, М. Мойсєєв, М. Реймерс, Г. Тарасенко, В. Ясвін у своїх напрацюваннях з'ясовували питання про необхідність формування екологічних знань як основи екологічної свідомості.

Про формування екологічної культури та екологічних знань засобами географії йдеться в роботах Д. Арманда, Л. Бондарєва, І. Герасимова, М. Гродзинського, Я. Жупанського, В. Обозного, І. Половини, Л. Руденка, О. Топчієва, П. Шищенка.

Педагогічні аспекти щодо екологічного виховання наведено в працях І. Бежа, А. Волкової, Л. Вороніної, М. Воронюк, О. Захлебного, І. Зверєва, Б. Йоганзена, Н. Левчук, О. Плахотнік, Н. Пустовіт, Г. Пустовіта, А. Степанюк.

Удосконалення методів навчання географії через вивчення навколишнього середовища висвітлено у працях А. Аменда, О. Браславської, Т. Герасимової, В. Герасимчука, А. Даринського, І. Душиної, В. Корнєєва, М. Ковалевської, О. Крилової, Л. Круглик, М. Крушницького, І. Матрусова, В. Максаковського, Н. Муніч, Л. Немець, А. Сиротенка, О. Топузова, Б. Чернова та інших.

Аналізуючи та підсумовуючи праці вчених-географів, робимо висновок про те, що сучасна географія не тільки не вичерпала свій екологічний потенціал, а має стати інтегруючим чинником природничих і суспільних наук, спрямовуючи їх на вирішення проблем, які виникають під час взаємодії людини і навколишнього середовища.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У змісті статті увагу зосереджено на розкритті екологозмістового потенціалу оновленої навчальної програми з географії, яку спрямовано на формування в учнів екологічної компетентності через географічну освіту.

Виклад основного матеріалу. У статті ми будемо послуговуватися саме англомовним терміном ЕЕ (environmental education), що означає навчання через навколишнє середовище. Вивчення шкільної географії через навколишнє середовище стає провідною умовою реалізації екологічних знань населення. Засадою ЕЕ є екологопедагогіка, що існує як частина гуманістичної педагогіки, заснованої на культурних, етнічних, психологічних та інших аспектах стосунків людини з природою. Екологопедагогіка ставить своїм завданням розробку та реалізацію таких освітніх програм, що засновані на розумінні закономірностей змін екологічної свідомості людини, яка здатна міняти і коригувати цю свідомість з метою досягнення відповідних змін у власній поведінці та способі життя стосовно навколишнього середовища.

Екологопедагогіку започатковано в 90-х рр. ХХ століття. Найважливішим джерелом ідей екологопедагогіки є вчення В. І. Вернадського про ноосферу, філософські ідеї про взаємодію в системі «природа – людина» як окремого індивідуума, так і суспільства в цілому [1].

Пріоритетною метою вивчення географії в основній школі є формування у школярів географічної картини світу. Загальноосвітня цінність географії полягає у формуванні світоглядного розуміння природи Землі, її географічної оболонки як природного та природно-техногенного середовища, у якому існує людина. Шкільна географічна освіта спрямована на формування в учнів просторового уявлення про земну поверхню та розвиток умінь усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних та екологічних подіях, що відбуваються у державі та світі [8].

Географія є не тільки джерелом нових відомостей про Землю, а й основою для формування гуманістичного світогляду, виховання дбайливого господаря, любові до рідного краю, набуття умінь та навичок адаптації до навколишнього середовища, еквівалентної поведінки в ньому, а також виховання екологічної культури, любові до своєї місцевості проживання, поваги до природи.

У системі педагогічних поглядів Я. А. Коменського, Ж-Ж. Руссо, Г. Песталотці, В. О. Сухомлинського природа виступає як найсильніший чинник виховного впливу. У наш час в учнів, і не тільки в них, переважає споживацьке ставлення до природи. Дані педагогічного експерименту дослідниці І. В. Климченко свідчать про наступне: якщо перед вивченням початкового курсу географії природа і навколишнє середовище сприймаються учнями як об'єкт краси у 50 % учнів, то на етапі завершення курсу географії цей показник знижується в два рази, і зростає сприйняття природи і навколишнього середовища як об'єкта користі. Причиною цього є зниження емоційного забарвлення при подачі географічного навчального матеріалу [5].

Тому, з нашої точки зору, на уроках географії необхідно звертати увагу на красу природи, розвивати почуття прекрасного, формувати в учнів естетичний смак, вміння цінувати красу і багатство рідного краю та країни в цілому. Для того, щоб перед учнями створювався образ яскравого, багатобарвного навколишнього середовища, а природа сприймалася як об'єкт краси, на уроках географії варто викликати позитивні емоції. Цього домогтися можна за допомогою створення ситуацій, коли учні насолоджуються красою пейзажів. Наприклад, під час вивчення

теми «Ландшафти України» можна викликати позитивні емоції за допомогою літературних творів, образотворчого мистецтва, кіно, музики та інших видів вербальної та наочної інформації в різних поєднаннях, але в органічній єдності з географічним матеріалом. При цьому важливо не підміняти географію мистецтвом, збагачувати і оживляти її, демонструючи картини, слайди, їх можна супроводжувати записами співу птахів, шуму води, вітру тощо.

Спираючись на свій досвід, саме про це писав В. О. Сухомлинський: «Дуже важливо, щоб дивовижний світ природи, гри, краси, музики, фантазії, творчості, що оточував дітей до школи, не закрився би перед дитиною дверима класу, але, й нав'язати естетичне сприйняття природи неможливо, треба допомогти дітям якомога раніше відкрити цей світ дивовижної краси» [12].

Письменник-географ Ю. К. Єфремов сформулював цю думку так: «Люблю і знаю. Знаю і люблю. І тим повніше люблю, чим глибше знаю» [4].

На уроках географії відбувається формування і розвиток в учнів моральних норм і звичок поведінки в навколишньому середовищі, ціннісних орієнтацій, виховання почуття відповідальності за навколишнє середовище і необхідність раціонального господарювання. Цьому сприяє вивчення проблем раціонального використання природних ресурсів, основ природокористування, перетворення природи нашої країни [8].

У результаті відбувається становлення особистості учня як господаря своєї Батьківщини. Однак без цілеспрямованого екологічного навчання може сформуватися зухвале, споживацьке ставлення до природи, коли з мовчазної згоди вчителів учні ламають гілки, обережками рвуть квіти, десятками ловлять метеликів, не кажучи вже про залишене сміття. У мережі з'явилася інсталяція, на якій зображені гори сміття, а під фото надпис: «Прибране після відпочинку сміття – набагато патріотичніше, ніж тризуб, прапори та вишиванки» [13]. Саме тому формувати почуття патріотизму варто в тому числі й через сприйняття навколишнього середовища та бережливого ставлення до цього.

Отже, в результаті педагогічної діяльності вчитель має зрозуміти, що при використанні емоційно-ціннісних стимулів відбуваються позитивні зрушення в знаннях, уміннях, розвиваються творчі здібності учнів, тому це викликає в них позитивні емоції, інтерес до географічного матеріалу, що досліджується, надає йому рівень особистої значущості, веде до успіху.

Однак у школі ми стикаємося з тим, що рік від року учні стають все більш закритими та байдужими. Нами проводилось опитування серед восьмикласників шкіл Києва. Анкета складалася з двох колонок: в одній потрібно було вказати, з чим персоніфікується сучасна Україна з позитивної точки зору, а в іншій – з негативної. Наводимо приклади відповідей учнів:

Позитивні асоціації зі словом «Україна»	Негативні асоціації зі словом «Україна»
Батьківщина, будинок, господар, держава, Софія Київська, футбол, Шевченко, Майдан, варенички, пісні, спортсмени, тризуб	Корупція, брехня, безробіття, кумівство, бідність, хатаскрайність, зрада, заздрість, пияцтво, війна, Чорнобиль, кримінал

Ми звикли пишатися героїчними вчинками нашого народу, ми справедливо горді за нашу культуру, але чомусь це не захищає нас від байдужості до навколишнього середовища – як природного так і соціального, не рятує від безкультур'я, пияцтва, хамства і грубості, вульгарності та аморальності.

Постає засадниче питання про національну свідомість, що відображається в тому числі й у ставленні до навколишнього середовища.

Через неточності та роз'єднаність даних людина не має можливості сформулювати і виробити певну систему екологічної компетентності, яка необхідна для того, щоб розважливо і рівномірно ставитися до природи, без нанесення значної непоправної шкоди. У цій проблемі завдання школи – забезпечити системний, покроковий характер екологічного навчання, при цьому необхідним є найширший діапазон методичних і дидактичних прийомів.

В Україні з урахуванням світового досвіду було розроблено та впроваджено Концепцію екологічної освіти [6]. Вона спирається на провідні міжнародні та вітчизняні документи. Система екологічного

навчання та виховання, за твердженням українських дослідників, будується на принципі безперервності навчання. Безперервність екологічного навчання досягається, насамперед, у рамках формальної освіти, що охоплює дошкільну, шкільну, професійну, а також фундаментальну наукову освіту.

Екологічному навчанню притаманні свої предметні принципи:

- єдність пізнавальної та практичної діяльності у вивченні й поліпшенні природного навколишнього середовища;
- взаємозв'язок глобального, національного і краєзнавчого підходу;
- принцип використання навчальної, виховної та розвиваючої функції навколишнього середовища, що визначають природничі закономірності в процесі екологічної освіти;
- принцип неперервності полягає в тому, що накопичення різнобічних екологічних знань відбувається поступово і неухильно впродовж усього життя;
- принцип інтегрованості передбачає включення в навчальні програми різноманітних курсів («Екологія», «Екологічна мережа», «Екологічна тропка», «Людина і природа» тощо), які сприяють синтезуванню екологічних знань, розумінню цілісності природи.

Курси шкільної географії рясніють різноманітною інформацією екологічного змісту, що безумовно позначається на рівні екологічної компетентності учнів.

Вивчаючи географію у 8-му класі, вчитель акцентує увагу учнів на природно-ресурсному потенціалі України; систематизує знання про основні забруднювачі навколишнього середовища; формує практичні навички роботи з відповідними картографічними матеріалами (на відповідних уроках застосовуються такі карти, як «Забруднення атмосферного повітря», «Загальне забруднення навколишнього середовища», «Екологічна ситуація в Україні», карта-схема «Забруднення довкілля України»); визначає вплив різноманітних техногенних аварій і катастроф на стан навколишнього середовища та здоров'я населення; удосконалює практичні вміння щодо відбору необхідної інформації, її аналізу та систематизації, формує загальне екологічне мислення.

Після сформованої екологічної компетентності учні називатимуть складники природно-ресурсного потенціалу України та види забруднень довкілля; характеризуватимуть сучасну екологічну ситуацію в Україні; пояснюватимуть сутність поняття «екологічна ситуація»; аналізуватимуть природно-ресурсний потенціал у різних регіонах України.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Екологічна інформація, що представлена в курсі географії для 8 класу, багато в чому фрагментарна, поверхова і не становить чіткої логічної системи. Проблеми навколишнього середовища, його охорони і відповідального ставлення до нього в навчальній програмі з географії в більшості випадків носять формальний, так званий необов'язковий характер.

Принциповим та істотним недоліком сучасної екологічної освіти в країні є й те, що зміст і методи шкільної географії не націлюють учнів на вирішення конкретних екологічних проблем, які існують в тій місцевості, де вони проживають.

Якісне вдосконалення реальної практики формування в учнів відповідального ставлення до навколишнього середовища вимагає широкого залучення досягнень сучасних наук про природу і людину; створення і впровадження в суспільну свідомість, педагогічну теорію й шкільну практику нової екологоцентричної парадигми географічної освіти.

Аналіз змісту навчальної програми з географії щодо формування екологічної компетентності дав змогу зробити наступні ключові висновки:

- шкільна географія має значний еколого-освітній потенціал і вносить певний вклад у формування в учнів дбайливого та відповідального ставлення до природи;
- навчальна програма припускає академічний стиль навчання, тобто дає знання «в готовому вигляді»; приділяє мало уваги розвиваючій стороні навчання; слабо орієнтує вчителів на необхідність формування самостійної, творчої діяльності учнів з дослідження і охорони навколишнього середовища рідного краю та країни в цілому.

Отже, з точки зору формування екологічної компетентності в учнів саме у шкільній географії найбільший змістовий потенціал у сприянні цьому.

Використані джерела

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М. : Рольф, 2002. – 576 с.
2. Декларация Рио-де-Жанейро щодо навколишнього середовища та розвитку ООН : міжнародний документ від 14.06.1992 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml
3. Декларация ЮНЕСКО, 1978. (Stapp, W. B., et al. (1969). The Concept of Environmental Education. Journal of Environmental Education, 1 (1), 30-31)
4. Ефремов Ю. К. Природа моей страны. – М. : Мысль, 1985. – 350 с.
5. Климченко И. В. Методика работы с учебником географии в рамках личностно-ориентированного обучения (На примере начального курса) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Климченко. – М., 1999. – 202 с.
6. Концепція екологічної освіти України // Інформаційний збірник МОН України. – 2002. – № 7 (квітень).
7. Креймер М. А. Эрнст Геккель и экология / М. А. Креймер // Вестник СГУГиТ (Сибирского государственного университета геосистем и технологий). – 2013. – Вып. 4 (24). – С. 126–142.
8. Навчальна програма з географії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
9. Нескромный В. От философии «вражды» к «философии взаимозависимости» / В. Нескромный // Зеленый мир. – 1995. – № 20. – С. 14.
10. Реймерс Н. Ф. Экология (теории, законы, правила, принципы и гипотезы). – М. : Журнал «Россия Молодая», 1994. – 367 с.
11. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – 2-е вид., випр. і доп. – К. : Головна редакція «УРЕ», 1985. – 966 с.
12. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори у 5-ти томах. – Т. 1. – С. 535.
13. https://vk.com/wall-24483285_1234965

References

1. Vernadskij V. I. Biosfera i noosfera / V. I. Vernadskij. – M. : Rol'f, 2002. – 576 s.
2. Deklaratsiia Rio-de-Zhaneiro shchodo navkolyshnoho seredovyshcha ta rozvytku OON : mizhnarodnyi dokument vid 14.06.1992 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml
3. Deklaratsiia YuNESKO, 1978. (Stapp, W. B., et al. (1969). The Concept of Environmental Education. Journal of Environmental Education, 1 (1), 30-31)
4. Efremov Yu. K. Priroda moej strany. – M. : Mysl', 1985. – 350 s.
5. Klimchenko I. V. Metodika raboty s uchebnikom geografii v ramkah lichnostno-orientirovannogo obucheniya (Na primere nachal'nogo kursa) : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / I. V. Klimchenko. – M., 1999. – 202 s.
6. Kontseptsiiia ekolohichnoi osvity Ukrainy // Informatsiinyi zbirnyk MON Ukrainy. – 2002. – № 7 (kviten).
7. Krejmer M. A. EHrnst Gekkel' i ehkologiya / M. A. Krejmer // Vestnik SGUGiT (Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta geosistem i tekhnologij). – 2013. – Vyp. 4 (24). – S. 126–142.
8. Navchalna prohrama z heohrafii [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
9. Neskromnyj V. Ot filosofii «vrazhdy» k «filosofii vzaimozavisimosti» / V. Neskromnyj // Zelenyj mir. – 1995. – № 20. – S. 14.
10. Rejmerns N. F. EHkologiya (teorii, zakony, pravila, principy i gipotezy). – M. : ZHurnal «Rossiya Molodaya», 1994. – 367 s.
11. Slovyk inshomovnykh sliv / za red. O. S. Melnychuka. – 2-e vyd., vypr. i dop. – K. : Holovna redaktsiia «URE», 1985. – 966 s.
12. Sukhomlynskyi V. O. Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoj osobystosti // Vybr. tvory u 5-ty tomakh. – T. 1. – S. 535.
13. https://vk.com/wall-24483285_1234965

Назаренко Т. Г.,

доктор педагогических наук, доктор философии по Болонской системе (Ph.D), старший научный сотрудник, главный научный сотрудник отдела обучения географии и экономики Института педагогики НАПН Украины, e-mail: geohim@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

В статье рассматриваются особенности формирования экологической грамотности у школьников через содержательную часть школьных географических курсов.

Проанализирована обновленная учебная программа по географии на предмет освещения в ее текстах экологической составляющей. Приведены примеры, где изображено собственное видение автора статьи на моменты введения экологической информации на уроках географии, что позволяет формировать экологическую компетентность учащихся.

Ключевые слова: школьная география; экологическое обучение; ученики основной школы; экологическая компетентность; учебная программа; методика обучения географии.

Nazarenko T.,

Doctor of Pedagogical Sciences, PhD at the Bologna system (PhD), Senior Researcher, chief researcher at the Geography and Economy Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, e-mail: geohim@ukr.net

FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN COURSE STUDY GEOGRAPHY

In the article, the peculiarity of the formation of students' ecological competence by school geography content is considered. Dissemination of environmental problems caused the need to improve the state school environmental education. According to the Concept of Environmental Education of Ukraine, the main purpose of education lies in promoting environmental culture of both individuals and society as a whole. Therefore, environmental education is aimed at providing scientific knowledge about the relationship of nature and society for the new generation.

In the article, the author raises questions that concern identifying the potential environmental content in the curriculum of Geography and proposes to extend a system of environmental concepts in school geography that is going to lead to the development of students' ecological competence by means of geographic information. Since learning geography through the environment is a leading way to ensure the environmental awareness of the society, it appears to be quite logical.

Geography is not the only source of new information about the Earth, but it is a basis for the formation of humanistic philosophy, love for the place of living, skills to adapt to the environment, appropriate behavior in it, so there is a need in the formation of environmental expertise that is relevant to the content of school geography.

Because of some uncertainties in developing curriculum, including geography one, the students cannot form a complete system of ecological culture, in other words, the procedure from knowledge to practical use is impossible. Thus, school geography sets a goal to provide a systematic presentation of environmental information that requires a variety of methods.

After improvement and certain application of environmental knowledge acquired by students, their adequate and responsible attitude to the environment is ensured by school geography content which is its biggest potential.

Keywords: school geography; environmental education; basic school students; environmental competence; curriculum; methods of teaching geography.



Гривко Антоніна Вікторівна —

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: когнітивна лінгвістика, психолінгвістика, моніторинг якості освіти.

e-mail: antonina_gryvko@ukr.net

УДК 37.04:81/002.5

ВИЗНАЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВИХ УСТАНОВОК УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В НИХ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розкрито особливості оцінювання мотиваційно-цільового складника діяльності учнів у процесі навчання української мови як підґрунтя формування в них комунікативної компетентності. Окреслено основні сучасні теоретичні підходи до вивчення навчально-пізнавальної мотивації учнів у аспекті компетентнісно спрямованого навчання. Обґрунтовано доцільність аналізу учнівського бачення цілей і мотивів вивчення мови як допоміжного пояснювального конструкту під час моніторингу процесу й результатів формування в учнів комунікативної компетентності. Наведено результати дослідження, спрямованого на виокремлення пріоритетних для учнів 5-х класів цілей і значимих для них мотиваторів мовного навчання в контексті визначення векторів оволодіння складниками комунікативної компетентності в предметному полі української мови.

Ключові слова: мотивація; цілі; мотив; мотиватор; комунікативна компетентність; оцінювання.

Постановка проблеми. У процесі оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання актуалізується проблема вивчення чинників оволодіння учнями ключовими і предметними компетентностями, з-поміж яких виокремлюють навчально-пізнавальну мотивацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вивчення формування мотиваційних утворень і впливу їх на діяльність особистості є одними з найбільш досліджуваних у психології, зокрема педагогічній. Так, мотиваційне підґрунтя розвитку розумових здібностей досліджувала Н. Бадмаєва [4], особливості навчальної мотивації учнів 5–8 класів вивчала М. Алексєєва [1], питання навчальної мотивації у процесі вивчення гуманітарних предметів у школі досліджувала Т. Артишевська [2] та інші. Ці дослідження стосуються загальних питань вивчення мотивації навчальної діяльності школярів. Очевидним і обґрунтованим у низці досліджень (Х. Браун, З. Дорней, Р. Гарднер, Д. Джонсон та ін.) є зв'язок рівня сформованості в учнів комунікативної компетентності – від рівня їхньої мотивації до оволодіння нею, ступеня усвідомленості потреб і

цілей навчання мови тощо [20; 22; 23; 26; 27; 28]. Однак такі дослідження здійснювалися здебільшого в інформаційному полі навчання іноземній мові, зокрема англійській. У процесі вивчення питань щодо створення системи моніторингу рівнів сформованості учнівських ключових компетентностей, виникає потреба в дослідженні, спрямованому на визначення механізмів оцінювання мотиваційно-цільового складника навчання рідній мові та його впливу на процес і результати оволодіння учнями складниками комунікативної компетентності.

Формулювання цілей статті. Мета статті – спираючись на аналіз сучасних теоретико-практичних підходів до вивчення мотиваційних утворень особистості, обґрунтувати доцільність діагностування мотиваційно-цільового складника навчальної діяльності учнів під час моніторингу процесу й результатів формування в них комунікативної компетентності у процесі навчання української мови; розкрити основні результати дослідження, спрямованого на виокремлення пріоритетних для учнів 5-х класів цілей і значимих для них мотиваторів навчання мови в аспекті визначення векторів набуття ними комунікативної компетентності в предметному полі української мови.

Виклад основного матеріалу. Аналіз освітніх документів, які узагальнюють міжнародний досвід компетентнісного навчання (звіти Всесвітнього форуму з навчання та технологій Learning and Technology World Forum, Рекомендація Парламенту і Ради Європи «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя», Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment тощо [19; 31; 16; 21]), і низки розроблених науковцями структурно-змістових моделей учнівських компетентностей (Дж. Равен, А. Хуторской [15; 18]), зокрема комунікативної (Ю. Вторнікова, Н. Гез, Р. Дондокова та ін. [7; 8; 9]), дає змогу виокремити з-поміж чинників формування та розвитку учнівських компетентностей мотиваційно-цільовий компонент, що впливає на операціональний складник навчальної діяльності. У системі оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання мови цей компонент є одним із можливих пояснювальних чинників і предикторів формування й розвитку тих чи інших складників комунікативної компетентності (КК). Тому одним із психолінгвістичних складників моніторингу рівнів сформованості ключової КК є діагностування учнівських мотиваційних утворень (цілей, мотивів, інтересів тощо).

У процесі формування й розвитку в учнів ключової КК під час навчання мотиваційно-цільовий компонент їхньої діяльності відображає комунікативні мотиви й цілі, що ґрунтуються на особистісних потребах, уявленнях, соціальних установках, цінностях тощо, з-поміж яких виокремлюють такі: бажання здобувати, передавати й створювати інформацію; отримувати підтримку, схвалення; потреба переживання радості від спілкування; спрямованість на емпатію і рефлексію у процесі комунікації тощо [9, с. 18–21]. Аналізуючи вплив цього компонента на результати навчання, деякі науковці (Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, В. І. Шкуркін) наголошують на тому, що за умови розвитку особистісних комунікативних можливостей учнів (вияву мотивації спілкування, успішної взаємодії в процесі комунікації та ін.) зростають особистісна значимість і результативність їхньої навчальної діяльності [14].

Відповідно до мотиваційної теорії експектацій, стрижневими поняттями якої є цілеорієнтована поведінка та мотивація досягнень особистості (Дж. Аткинсон, В. Врум, К. Левін, Е. Толмен), загальнонавчальні цілі й мотиви у процесі формування й розвитку КК під час навчання є гіпотетичними конструктами (за Е. Толменом, гіпотетичним конструктом є умовна проміжна змінна в схемі пояснення дії між вихідними обставинами ситуації, що спостерігається, і наступними змінами, явищами в поведінці, яка вивчається [29, с. 282]). Тобто вивчення учнівського бачення цілей і мотивів навчання мови може бути допоміжним пояснювальним конструктом моніторингу рівнів сформованості ключової КК, а саме – векторів оволодіння її складниками (спрямованість, глибина, зацікавленість тощо).

Базовими для дослідження мотиваційного складника процесу й результату формування в учнів КК є наступні теоретико-практичні положення психології мотивації:

1. Поведінка спрямовується очікуванням, баченням результатів своєї діяльності та її наслідків. Значимість, якою суб'єкт наділяє їх, визначається притаманними його діяльності мотивами, що охоплюють потреби, прагнення, намагання, цілі. Спрямованість дій є динамічною і виявляється в досягненні певних цілей [17, с. 33–48].

2. Мотиваційно забезпечені (усвідомлені й прийняті учнем) особистісні цілі навчання співвідносяться з його результатами та є джерелом навчальної мотивації, яка є динамічною і багатовимірною (відповідно до холістично-динамічної теорії мотивації) [13].

3. На відміну від цілей, які є усвідомлюваними, мотиви в більшості випадків не усвідомлюються. Провідні мотиви, які є основною силою, що спонукає до діяльності, можна визначити лише шляхом спеціального психодіагностичного дослідження [11, с. 13–20, 23–28].

4. Показником спрямованості особистісної мотивації оволодіння КК є бачення її як мети або як засобу діяльності. Зовнішнім виявом мотиваційної спрямованості процесу оволодіння КК є усвідомлені цілі мовного навчання, на формування особистісної значимості яких впливає чинник середовища (культура, традиції, засоби й методи навчання, оточення тощо).

Спираючись на наведені вище положення, ми здійснили дослідження, спрямоване на визначення розуміння учнями мети навчання мови в контексті формування в них КК.

Анкета для проведення дослідження, розроблена з використанням методик для діагностики навчальної мотивації учнів (Н. Бадмаєва, М. Матюхіна, А. Реан, В. Якунін) [3, с. 149–154], містить твердження (формулювання цілей навчання), які гіпотетично характеризують мотиви вивчення мови.

У дослідженні взяли участь 827 учнів 5-х класів, з них – 607 учнів міських шкіл, 220 – сільських. Реципієнтам було запропоновано перелік можливих цілей навчання мови. Завданням учнів було оцінити (прорангувати) запропоновані висловлювання відповідно до особистісної значимості їх, що дало можливість побудувати рейтинг цілей мовного навчання, за якого одна ціль є умовно пріоритетною іншій (оскільки цілі тісно взаємопов'язані між собою і не є взаємовиключними, а пріоритетність їх є динамічною). Загальні результати дослідження наведено у табл. 1 і на рис. 1.

Таблиця 1

Загальні результати дослідження

Цілі навчання мови (у порядку від найбільш значимої до найменш значимої)	Загальна сума балів	Середнє значення (балів)	Мода	Рейтинг (12 б. – найбільш значима для учнів ціль)
Успішно написати диктант, скласти ДПА та ЗНО	6606	9,06	12	12
Здобути необхідні знання й уміння для вступу у вищий навчальний заклад і оволодіння омріяною професією	5973	8,19	11	11
Бути грамотною освіченою людиною	5862	8,04	12	10

Досконало володіти державною мовою країни, в якій живу	5512	7,56	12	9
Навчитися якісно здобувати необхідну інформацію, передавати її, створювати на її основі власні усні й письмові повідомлення.	4677	6,42	1	8
Розширити словниковий запас, оволодіти мовленнєвими знаннями й уміннями – це допомагає вивчати інші предмети	4601	6,31	8	7
Бути цікавим співрозмовником, який може спілкуватися на різні теми, у різних ситуаціях	4268	5,85	3	6
Задовольнити вимоги батьків, учителів	4138	5,68	1	5
Здобути й використовувати знання про умови успішного спілкування	4097	5,62	6	4
Чітко, цікаво та зрозуміло висловлювати свої думки	4075	5,59	6	3
Навчитися прийомам здійснення успішного спілкування з однолітками й дорослими людьми	3868	5,31	5	2
Уміло брати участь у обговореннях різних проблем, вести дискусії на різні теми	3225	4,42	3	1

За результатами дослідження, найбільш пріоритетними цілями вивчення української мови для п'ятикласників є такі: «Успішно написати диктант, скласти ДПА та ЗНО» (60,2 % учнів оцінили це твердження високими балами – 12, 11 і 10 балів) і «Здобути необхідні знання й уміння для вступу у вищий навчальний заклад і оволодіння обраною професією» (46,6 % учнів). Ці цілі є зовнішніми (навіяними або нав'язаними ззовні та спрямованими на результат діяльності) та виявляють бачення учнів необхідності навчання мови як засобу досягнення інших цілей. Найменше учні 5-х класів пов'язують навчання мови з необхідністю набуття необхідних умінь для здійснення успішної комунікації як у процесі навчання, так і позанавчальній діяльності. Учні віднесли ці цілі на найнижчі позиції рейтингу. Так, твердження «Уміло брати участь у обговореннях різних проблем, вести дискусії на різні теми» високими балами оцінили лише 6 % опитуваних, «Навчитися прийомам здійснення успішного спілкування з однолітками та дорослими людьми» – 9,5 %, «Чітко, цікаво й зрозуміло висловлювати свої думки» – 10,4 %. Такі результати можуть бути свідченням недостатньої зацікавленості п'ятикласників процесом і змістом навчання.

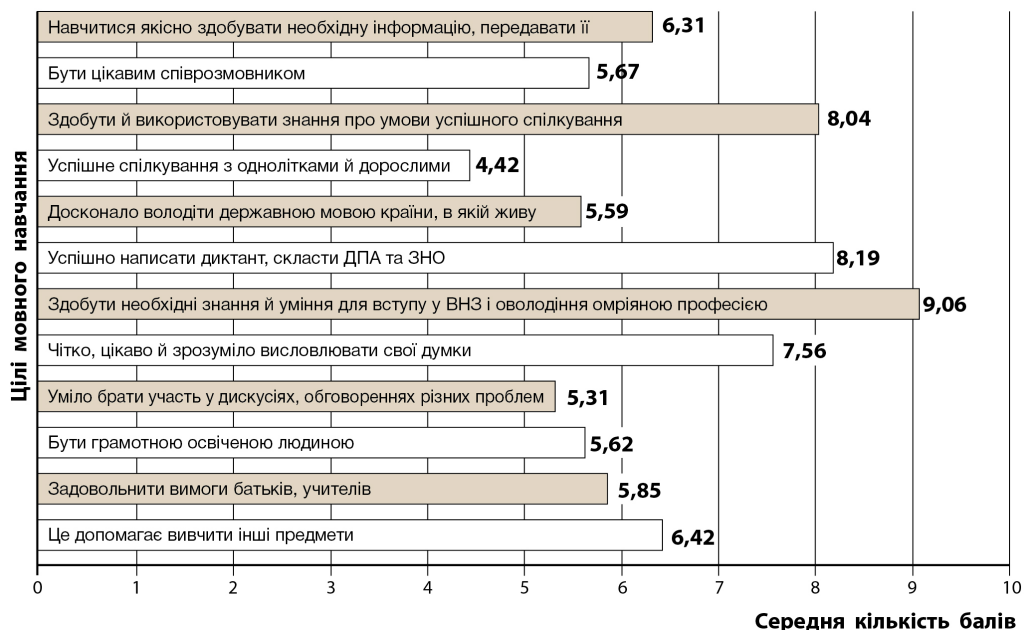


Рис. 1. Схематичне зображення результатів дослідження

Аналіз згаданих вище праць із психології дав змогу визначити, що під час навчання формується зовнішньоорганізована мотивація, що є результатом певного впливу на процес побудови учнівських мотивів навчальної діяльності шляхом інформування, інструктування, стимулювання або інтердикції (заборони). Натомість мотив є складним інтегральним психологічним утворенням, формування якого не обмежується навчальною діяльністю. Мотиваційне утворення, яке формується ззовні, зокрема під час навчання, є мотиватором (за Є. П. Ільїним, мотиватор – це сукупність психологічних чинників, які є складником конкретного мотиваційного процесу й зумовлюють прийняття рішення) [10, с. 85–89]. При цьому мотиватор є одним із чинників, які впливають на формування або видозмінення внутрішньоорганізованого мотиву певної діяльності. Спираючись на ці положення під час аналізу результатів дослідження, запропоновані в анкеті твердження за змістовою спрямованістю ми співвіднесли з мотиваторами вивчення мови і об'єднали їх за такими шкалами: мотиватор спілкування; мотиватор престижу; мотиватор соціального самоствердження (успіху); мотиватор особистісного розвитку; процесуально-змістовий мотиватор. Це дало змогу визначити найбільш значимі для п'ятикласників мотиватори в аспекті оволодіння ними КК у процесі навчання (рис. 2).

Мотиватор спілкування, який об'єднує цілі навчання, спрямовані на оволодіння навичками успішної комунікації, за оцінками учнів посідає останнє місце в рейтингу мотиваторів вивчення мови. Зважаючи на те, що міжособистісне спілкування є провідним видом діяльності у підлітковому віці (за концепцією Д. Ельконіна [6, с. 205–206]), тобто є значимим для учнів, такі результати можуть бути свідченням того, що п'ятикласники найменше пов'язують результати навчання мови з можливістю підвищення своїх комунікативних умінь, не бачать можливості застосування змісту навчання української мови в міжособистісному спілкуванні для підвищення ефективності його.

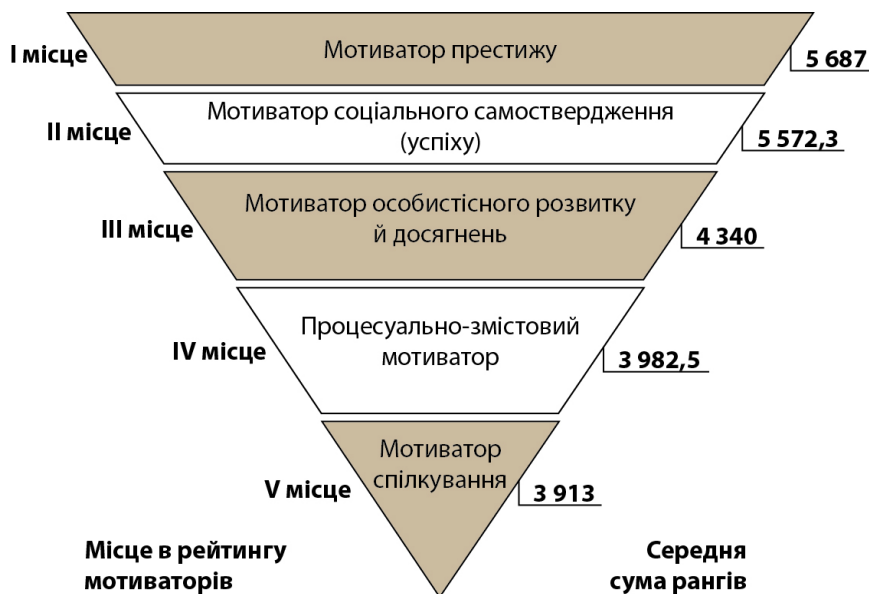


Рис. 2. Рейтинг значимості для учнів 5-х класів мотиваторів навчання мови

Четверте місце в рейтингу значимих для учнів мотиваторів посідає процесуально-змістовий, який пов'язаний із виявленням інтересу учнів до змісту та процесу навчання мови. Цей мотиватор, за Р. Уайтом [32, с. 297–333], полягає у прагненні учнів до підвищення своєї компетентності у предметному інформаційно-діяльнісному полі української мови (у рамках нашого дослідження), позитивно впливає на когнітивну гнучкість і дає змогу підвищити результативність навчання всім загальноосвітнім предметам. Низький рівень пріоритетності цього мотиватора для п'ятикласників свідчить про недостатню сформованість у них інтенції (наміру) до здійснення навчальної діяльності в предметному полі української мови, що може супроводжуватися відчуттям некомпетентності й неефективності цієї діяльності. Спираючись на основні ідеї праць К. Левіна, Е. Толмена ([24; 26; 31]), можна припустити, що однією з причин низької процесуально-змістової мотивації учнів можуть бути зміст навчального матеріалу та методика навчання мови, які не відповідають умовам афективної привабливості навчальної діяльності (не є емоційно значимими й ціннісними для школярів). Однак для підтвердження цієї гіпотези необхідно здійснити додаткові дослідження. Процесуально-змістовий мотиватор тісно пов'язаний із мотиватором спілкування, який у межах предметного поля української мови актуалізується під час навчання. Низький рівень сформованості мотивів, пов'язаних із власне процесом вивчення мови, може бути одним із наслідків або причин низького рівня сформованості комунікативних мотивів у предметному діяльнісному полі української мови. Цим можна пояснити близькі за значенням результати за шкалами «мотиватор спілкування» і «процесуально-діяльнісний мотиватор».

Дещо вище в рейтингу значимих для п'ятикласників мотиваторів навчання української мови перебуває мотиватор особистісного розвитку та досягнень, пов'язаний із перспективним особистісним зростанням, бажанням досягти успіхів у саморозвитку. У змістовому аспекті цей мотиватор у процесі навчання виражає тенденцію до підтримання і підвищення результатів навчально-пізнавальної діяльності учня відповідно до сформованого в нього індивідуального уявлення про критерії успішності. Оскільки мотиватор досягнень набуває зна-

чення за умови взаємозв'язку емоційно забарвленого уявлення учнів про можливість досягнення ними очікуваного успіху з конкретними умовами соціальної ситуації, у аспекті нашого дослідження він виступає показником того, наскільки учні пов'язують результати вивчення української мови з можливістю особистісного зростання загалом. Третє місце в аналізованому рейтингу свідчить про те, що мотиватор особистісного розвитку і досягнень є вагомим для п'ятикласників, але не є визначальним (не набуває першочергового значення) у процесі вивчення української мови.

Найбільш значимими для п'ятикласників виявилися мотиватор соціального самоствердження (прагнення ствердити себе в соціумі, здобути позитивну особистісну оцінку, схвалення, повагу) й мотиватор престижу (допомагає підкреслити соціальний статус, продемонструвати належність до певної соціальної групи, національності тощо). Суми рангів за відповідними шкалами набули близьких значень, що дає змогу розглядати їх як рівнозначні.

За класифікаціями мотивів навчальної діяльності (М. Алексеева, Л. Божович, А. Маркова [1; 5; 12]) визначені під час дослідження мотиватори розподіляються на дві групи – пізнавальні і соціальні. Як видно з представленого аналізу, учні 5-х класів надають перевагу соціальним мотиваторам.

Висновки. Аналіз сучасних теоретико-практичних підходів до вивчення мотиваційних утворень особистості (холістично-динамічна теорія мотивації, мотиваційна теорія експектацій та ін.) дав підстави розглядати мотиваційно-ціловий складник навчання мови як допоміжний пояснювальний конструкт моніторингу рівнів сформованості в учнів ключової комунікативної компетентності, що дає можливість визначити основні вектори оволодіння її складниками (спрямованість, глибина тощо). Зовнішнім виявом вмотивованої спрямованості процесу оволодіння школярами комунікативною компетентністю під час навчання є усвідомлені ними цілі навчально-пізнавальної діяльності у предметному полі української мови.

За результатами представленого дослідження найбільш пріоритетними для учнів 5-х класів виявились зовнішні цілі вивчення української мови, орієнтовані на можливість досягнення соціального успіху, значимими мотиваторами – соціальні, спрямовані на престиж, соціальне визнання й самоствердження. Цілі, які є виявом інтересу до процесу мовного навчання, як і пізнавальні мотиватори, не є вагомими для п'ятикласників.

Спираючись на ці результати дослідження, що відображають тенденції розуміння учнями цілей і мотивів вивчення української мови як підґрунтя оволодіння ними КК, можна зробити такі припущення. Зміст навчання української мови не є привабливим, особистісно значущим для п'ятикласників у ситуації «тут і зараз», що спричинює формалізоване сприйняття його як тимчасово необхідного засобу для досягнення віддалених цілей (за перспективою реалізації). Таке сприйняття може бути причиною низького рівня мотивації до процесу навчання. Частковим вирішенням зазначеної проблеми може бути осучаснення навчальних матеріалів із української мови відповідно до інтересів і потреб сучасних учнів, наближення завдань до близьких п'ятикласникам реальних життєвих ситуацій (оволодіння компетентністю передбачає розвиток можливостей застосовувати набуті предметні знання й уміння для розв'язання практичних завдань).

Необхідно зазначити, що представлене дослідження дає змогу розглянути лише зовнішні вияви мотиваційного компоненту оволодіння учнями КК у процесі навчання української мови на момент опитування їх. Для глибшого вивчення мотиваційно-ціннісного компонента діяльності школярів у контексті формування в них КК під час навчання української мови необхідними є додаткові психодіагностичні вимірювання та психолого-педагогічний аналіз.

Використані джерела

1. Алексеева М. И. Мотивы учения у школьников средних классов / М. И. Алексеева // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. – Вып. V. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 239 с.
2. Артишевская Т. М. Формирование учебной мотивации подростков при изучении гуманитарных дисциплин в общеобразовательной школе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. М. Артишевская ; Челябинский государственный университет. – Челябинск, 2003. – 22 с.
3. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
4. Бадмаева Н. Ц. Мотивационная основа развития общих умственных способностей : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Н. Ц. Бадмаева ; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2006. – 110 с.
5. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонажной. – М. : Педагогика, 1972. – 352 с.
6. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
7. Вторнікова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи / Ю. С. Вторнікова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. – Полтава, 2011. – Вип. 8. – Част. II. – С. 88–94.
8. Гез Н. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
9. Дондокова Р. П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности / Р. П. Дондокова // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ : Издательство БГУ, 2012. – № 1.1. – С. 18–21.
10. Ильин Е. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
11. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1971. – 40 с.
12. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
13. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Питер, 2013. – 352 с.
14. Орлов Ю. М. Стимулирование побуждения к учению / Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, В. И. Шкуркин. – М. : Изд-во 1-го Моск. мед. ин-та, 1988. – 120 с.
15. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – 396 с.
16. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» [Електронний ресурс] / Міжнародний документ від 18 грудня 2006 року № 2006/962/ЄС. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_975
17. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : Кн. в 2 т. / Х. Хекхаузен / под ред. Б. М. Величковского. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 392 с.
18. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вип. 1. – С. 117–137.
19. Binkley M. Draft White Paper 1. Defining 21st century skills [Електронний ресурс] / M. Binkley, O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley with M. Rumble // The University of Melbourne. – January 2010. – 65 p. – Режим доступу: <http://www.atc21s.org>
20. Brown H. Principles of language learning and teaching // H. Douglas Brown. – N.Y. : Pearson Longman, 2007. – 410 p.
21. Common European framework of reference for languages [Електронний ресурс] / Council of Europe, Language Policy Unit. – Strasbourg. – 260 p. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
22. Dornyei Z. Understanding L2 motivation: On with the challenge / Z. Dornyei // The Modern Language Journal. – Vol. 78. – No 4 (Winter, 1994). – P. 515–523.

23. Gardner R. C., Attitudes and motivation in second language learning // Robert C. Gardner, Wallace E. Lambert : Newbury House Publishers, 1972. – 313 p.
24. Lewin K. Field theory in social science / K. Lewin; Researches in the social, cultural and behavioral sciences Research Center for Group Dynamics. – N.Y. : Harper, 1951. – 346 p.
25. Lewin K. The conceptual representation and measurement of psychological forces / K. Lewin. – NC : Duke Univ. Press, 1938. – 247 p.
26. Mantle-Bromley C. Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency / C. Mantle-Bromley // The Modern Language Journal. – V. 79, 1995. – P. 371–386.
27. Schmidt R. Foreign language motivation: Internal structure and external connections / R. Schmidt, D. Boraie, O. Kassabgy // Language Learning Motivation : Pathways to the 4ew Century. Technical Report N 11 / In Rebecca Oxford (Ed.). – Honolulu : University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996. – P. 105–119.
28. Shaaban K. A. Student motivation to learn English as a foreign language / K. A. Shaaban, G. Ghaith // Foreign Language Annals. – Vol. 33 (6), 2000. – P. 632–644
29. Tolman E. C. A Psychological Model / Edward C. Tolman, Gordon W. Allport, Henry A. Murray and others // Toward a General Theory of Actions / In T. Parson and E. A. Shils (eds.). – Massachusetts : Harvard University Press, 1962. – 506 p. – P. 282.
30. Tolman E. C. Principles of purposive behavior / Edward C. Tolman // Koch S. (ed.) Psychology : A study of a science. – V. 2. – N.Y. : McGraw-Hill, 1959. – P. 92–157.
31. Trier U. P. University of Neuchatel on behalf the Swiss Federal Statistical Office. 12 Countries Contributing to DeSeCo. A Summary report [Електронний ресурс] / U. P. Trier. – October 2001. – 60 p. – Режим доступу: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/.../sfsodesecocccpsummaryreport.pdf>
32. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // Psychol. Rev., 1959. – V. 66. – P. 297–333.

References

1. Alekseeva M. I. Motivy ucheniya u shkol'nikov srednih klassov / M. I. Alekseeva // Tezisy dokladov na II s'ezde obshchestva psihologov. – Vyp. V. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1963. – 239 s.
2. Artishevskaya T. M. Formirovanie uchebnoj motivacii podrostkov pri izuchenii gumanitarnykh disciplin v obshcheobrazovatel'noy shkole : avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk : special'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» / T. M. Artishevskaya ; Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet. – CHelyabinsk, 2003. – 22 s.
3. Badmaeva N. C. Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennykh sposobnostej : monografiya / N. C. Badmaeva. – Ulan-Udeh : Izd-vo VSGTU, 2004. – 280 s.
4. Badmaeva N. C. Motivacionnaya osnova razvitiya obshchih umstvennykh sposobnostej : avtoref. dis. na soisk. uchen. step. d-ra psihol. nauk : special'nost' 19.00.01 «Obshchaya psihologiya, psihologiya lichnosti, istoriya psihologii» / N. C. Badmaeva ; Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. – Novosibirsk, 2006. – 110 s.
5. Bozhovich L. I. Problemy razvitiya motivacionnoj sfery rebenka / L. I. Bozhovich // Izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov / pod red. L. I. Bozhovich, L. V. Blagonadezhnoj. – M. : Pedagogika, 1972. – 352 c.
6. Vikova ta pedahohichna psykholohiia : navch. posib. / [O. V. Skrypchenko, L. V. Dolynska, Z. V. Ohorodniichuk ta in.]. – K. : Prosvita, 2001. – 416 s.
7. Vtornikova Iu. S. Komunikativna kompetentnist u strukturi ključovykh kompetentnostei hromadian Yevropy / Iu. S. Vtornikova // Vytoky pedahohichnoi maisternosti : zb. nauk. pr. – Poltava, 2011. – Vyp. 8. – Chast. II. – S. 88–94.
8. Gez N. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak ob'ekt zarubezhnykh metodicheskikh issledovanij / N. Gez // Inostrannye yazyki v shkole. – 1985. – № 2. – S. 17–24.
9. Dondokova R. P. Sushchnostnaya charakteristika i struktura kommunikativnoj kompetentnosti / R. P. Dondokova // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – Ulan-Udeh : Izdatel'stvo BGU, 2012. – № 1.1. – S. 18–21.
10. Il'in E. Motivaciya i motivy / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2006. – 512 s.
11. Leont'ev A. N. Potrebnosti, motivy i ehmocii / A. N. Leont'ev. – M. : MGU, 1971. – 40 s.
12. Markova A. K. Formirovanie motivacii ucheniya: kn. dlya uchitelya / A. K. Markova, T. A. Matis,

- A. B. Orlov. – M. : Prosveshchenie, 1990. – 192 s.
13. Maslou A. G. Motivaciya i lichnost' / A. G. Maslou. – Spb. : Piter, 2013. – 352 s.
14. Orlov Yu. M. Stimulirovanie pobuzhdeniya k ucheniyu / Yu. M. Orlov, N. D. Tvorogova, V. I. SHkurkin. – M. : Izd-vo 1-go Mosk. med. in-ta, 1988. – 120 s.
15. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyvavlenie, razvitie i realizaciya / Dzh. Raven. – M. : Kogito-centr, 2002. – 396 s.
16. Rekomendatsiia Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» [Elektronnyi resurs] / Mizhnarodnyi dokument vid 18 hrudnia 2006 roku № 2006/962/IeS. – Rezhym dostupu: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_975
17. Hekhauzen H. Motivaciya i deyatel'nost' : Kn. v 2 t. / H. Hekhauzen / pod red. B. M. Velichkovskogo. – M. : Pedagogika, 1986. – T. 1. – 392 s.
18. Hutorskoj A. V. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya / A. V. Hutorskoj, L. N. Hutorskaya // Proektirovanie i organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda : mezhvuzovskij sb. nauch. tr. / pod red. A. A. Orlova. – Tula : Izd-vo Tul. gos. ped. un-ta im. L. N. Tolstogo, 2008. – Vyp. 1. – S. 117–137.
19. Binkley M. Draft White Paper 1. Defining 21st century skills [Elektronnyi resurs] / M. Binkley, O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley with M. Rumble // The University of Melbourne. – January 2010. – 65 p. – Rezhym dostupu: <http://www.atc21s.org>
20. Brown H. Principles of language learning and teaching // H. Douglas Brown. – N.Y. : Pearson Longman, 2007. – 410 p.
21. Common European framework of reference for languages [Elektronnyi resurs] / Council of Europe, Language Policy Unit. – Strasbourg. – 260 p. – Rezhym dostupu: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
22. Dornyei Z. Understanding L2 motivation: On with the challenge / Z. Dornyei // The Modern Language Journal. – Vol. 78. – No 4 (Winter, 1994). – P. 515–523.
23. Gardner R. C., Attitudes and motivation in second language learning // Robert C. Gardner, Wallace E. Lambert : Newbury House Publishers, 1972. – 313 p.
24. Lewin K. Field theory in social science / K. Lewin; Researches in the social, cultural and behavioral sciences Research Center for Group Dynamics. – N.Y. : Harper, 1951. – 346 p.
25. Lewin K. The conceptual representation and measurement of psychological forces / K. Lewin. – NC : Duke Univ. Press, 1938. – 247 p.
26. Mantle-Bromley C. Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency / C. Mantle-Bromley // The Modern Language Journal. – V. 79, 1995. – P. 371–386.
27. Schmidt R. Foreign language motivation: Internal structure and external connections / R. Schmidt, D. Boraie, O. Kassabgy // Language Learning Motivation : Pathways to the 4ew Century. Technical Report N 11 / In Rebecca Oxford (Ed.). – Honolulu : University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996. – P. 105–119.
28. Shaaban K. A. Student motivation to learn English as a foreign language / K. A. Shaaban, G. Ghaith // Foreign Language Annals. – Vol. 33 (6), 2000. – P. 632–644
29. Tolman E. C. A Psychological Model / Edward C. Tolman, Gordon W. Allport, Henry A. Murray and others // Toward a General Theory of Actions / In T. Parson and E. A. Shils (eds.). – Massachusetts : Harvard University Press, 1962. – 506 p. – P. 282.
30. Tolman E. C. Principles of purposive behavior / Edward C. Tolman // Koch S. (ed.) Psychology : A study of a science. – V. 2. – N.Y. : McGraw-Hill, 1959. – P. 92–157.
31. Trier U. P. University of Neuchatel on behalf the Swiss Federal Statistical Office. 12 Countries Contributing to DeSeCo. A Summary report [Elektronnyi resurs] / U. P. Trier. – October 2001. – 60 p. – Rezhym dostupu: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/.../sfsodesecocccpsummaryreport.pdf>
32. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // Psychol. Rev., 1959. – V. 66. – P. 297–333.

Гривко А. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела мониторинга и оценивания качества общего среднего образования Института педагогики НАПН Украины, e-mail: antonina_gryvko@ukr.net

ОПРЕДЕЛЕНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВЫХ УСТАНОВОК УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье раскрыты особенности оценивания мотивационно-целевого компонента обучения украинскому языку. Определены основные современные теоретические подходы к изучению учебно-познавательной мотивации учащихся в аспекте компетентно направленного обучения. Обоснована целесообразность анализа ученического видения целей и мотивов изучения языка как вспомогательного объяснительного конструкта в ходе мониторинга процесса и результатов формирования у школьников коммуникативной компетентности. Приведены результаты исследования, направленного на выделение приоритетных для учащихся 5-х классов целей и значимых для них мотиваторов языкового обучения в контексте определения векторов овладения составляющими коммуникативной компетентности в предметном поле украинского языка.

Ключевые слова: мотивация; цели; мотив; мотиватор; коммуникативная компетентность; оценивание.

Hryvko A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, senior researcher of the Monitoring and Assessment of the Education Quality Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, e-mail: antonina_gryvko@ukr.net

DETERMINATION OF THE MOTIVATIONAL AND TARGETS ORIENTATIONS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF FORMATION THEIR COMMUNICATIVE COMPETENCE DURING LEARNING UKRAINIAN LANGUAGE

The article is about the evaluation features of motivational component of teaching Ukrainian. The author examines the basic modern theoretical approaches to the study of learning motivation of students in terms of competence directed education; leads the necessity of analysis of students' vision of the goals and motives of language learning as complementary explanatory construct during the monitoring process and results of development of students' communicative competence. In the article there are described the results of research aimed at singling priority for students in grades 5 goals and motivators of language learning in the context of determining vector of mastering components of communicative competence in the object field of Ukrainian.

The results of the present study are following: goals to external learning Ukrainian proved the highest priority for students, they are focused on the possibility of achieving social success and indicate, that students need language learning as a means to achieve other goals.

Analysis of important motivators testified that students do not connect language learning with the ability to improve their communication skills, do not see the possibility of learning content Ukrainian language in interpersonal communication to improve it. The most important motivators for students of 5 classes are social success and prestige. Goals, which are an expression of interest in the process of language learning as cognitive motivators are not important for students. The author suggests that the content of teaching Ukrainian language is not attractive, personally meaningful to students of 5 classes in the situation «here and now» that leads to formalized perception of it as a temporary means necessary to achieve remote use (by the prospect of implementation).

The article also describes a few possible ways of partial resolution of outstanding problems in the study; notes the necessity of conduction the additional research.

Keywords: motivation; purpose; motive; motivator; communicative competence, improvement of the environmental state.

**Грудинін Борис Олександрович —**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Коло наукових інтересів: методика навчання природничих дисциплін у загальноосвітній школі та вищому навчальному закладі, історія природничих дисциплін. Удосконалив методику дослідницької діяльності учнів в процесі навчання фізики (астрономії), яка (методика) розкрита в наукових та навчально-методичних виданнях.
 e-mail: b.hrudynin@ukr.net

УДК 37.5.016.53

МОТИВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ УЧНІВ НА НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ (СТАТИСТИЧНІ ДАНІ)

У статті подано статистичні результати психолого-педагогічного дослідження щодо вивчення динаміки рівнів мотиваційної спрямованості учнів на навчально-дослідницьку діяльність у процесі вивчення таких предметів, як природознавство (3–6 класи), фізика (7–11 класи), астрономія (11 клас). Виконано статистичну обробку отриманих даних для старшої школи, що дозволило констатувати, – рівень мотивації учнів 11-х класів до навчальної та дослідницької діяльності в процесі вивчення фізики (астрономії) статистично достовірно нижчий, ніж рівень мотивації учнів 10-х класів. Дослідження проведено впродовж 2005–2009 рр. та 2013–2016 років. Результати подано у вигляді діаграм, диференційовано – міські школи, школи сільської місцевості, загальний розподіл.

Ключові слова: мотивація; рівні мотивації; навчальна діяльність; дослідницька діяльність.

Постановка проблеми. Доведено, що мотивація як одна з головних умов реалізації навчально-виховного процесу не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою вдосконалення особистості в цілому.

Ефективність навчально-дослідницької діяльності учнів залежить від правильної (позитивної) мотивації, яка залежить від успішної реалізації особистісно-діяльнісного підходу до учнів; дотримання наступності у формуванні досвіду навчальної діяльності на всіх вікових етапах навчання; реалізації системи безперервної освіти, заснованій на системності цілей і вимог; залучення кожного учня до організації спеціально організованої діяльності, що здійснюється на принципах вільного вибору, гуманістичної спрямованості, задоволення потреб учнів у самореалізації творчих здібностей; урахування наукової та культурологічної спрямованості освіти; особистісної значущості навчально-дослідницької діяльності учнів для їхньої самореалізації та самоствердження; організаційно-методичної підтримки педагогічних кадрів тощо. Саме тому повсякчасно школа має вирішувати проблему вмотивованості учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, пов'язані з мотивацією учнів у навчально-виховному процесі, досліджувало багато науковців у галузі психології та пе-

дагогіки. Так, аналіз поглядів на природу мотивації В. Асєєва, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, М. Алексєєва, Б. Басєва, Г. Костюка, В. Войтка, В. Вілюнас, Л. Божович та ін. дав змогу зробити висновок, що мотивацію навчальної діяльності учня розглядають як сукупність спонукань (інтересів, цінностей, орієнтацій, уявлень, ідеалів), що визначають активність дитини щодо опанування навчальної дисципліни, як систему факторів, що детермінують поведінку (до них належать: потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), а також як процес формування мотивів, який полягає у пошуку відповіді на запитання «чому?», «навіщо?», «заради чого?», «з якою метою?», «який сенс?», «що це дасть мені особисто?», «що це значитиме для моєї родини?».

Формулювання цілей статті. Представити на широкий загальний результат багаторічних психолого-педагогічних досліджень щодо вивчення динаміки рівнів мотиваційної спрямованості учнів на навчально-дослідницьку діяльність з 3 по 6 класи (природознавство) та з 7 по 11 класи (фізика, астрономія).

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічне дослідження тривало впродовж 2005–2009 та 2013–2016 років. Респондентами на цих етапах стали учні 3–11 класів та студенти першого курсу педагогічних вишів спеціальностей 014.04 Середня освіта (Математика) та 014.08 Середня освіта (Фізика). Вибір шкіл та учнівських класів відбувся довільно. Результати застосування методу анкетування описано та продемонстровано в табличному вигляді та за допомогою діаграм.

Оскільки результати, отримані в період 2013–2016 рр., практично повністю співпадають з результатами, отриманими в період 2005–2009 рр. (констатувальний етап психолого-педагогічного дослідження), ми вважаємо за потрібне зупинитися на результатах саме констатувального експерименту. Тривалість констатувального етапу дослідження становила чотири навчальні періоди (2005–2006 н. р., 2006–2007 н. р., 2007–2008 н. р., 2008–2009 н. р.), що дало нам можливість працювати з 3–8 класами упродовж усіх чотирьох років, 9 класами – трьох років 10–11 класами – двох років. Такий підхід, на нашу думку, суттєво знизив вплив випадкових факторів на хід експериментального дослідження.

3–9 класи. З метою виявлення рівня мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 3–9 класів у процесі вивчення природознавства ми використовували однакові методики – спостереження за учнями в навчальному процесі; бесіди з учнями, учителями; анкетування. З метою визначення рівня мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність ми розробили відповідні критерії (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії сформованості рівня мотивації учнів 3–9 класів

Рівні сформованості	Критерії оцінювання рівня мотивації на навчально-дослідницьку діяльність
Низький	Відсутнє бажання поповнювати свої знання, оволодівати вміннями спостерігати явища навколишнього світу, ставити найпростіші експерименти
Середній	Наявний інтерес до здійснення навчальної діяльності, прагнення збагатити знання та оволодіти дослідницькими вміннями не мають цілеспрямованого характеру
Високий	Фіксується стійкий інтерес до здійснення навчальної діяльності, прагнення збагачувати знання та оволодівати дослідницькими вміннями мають цілеспрямований характер

У дослідженні було задіяно 372 учні 3–4 класів (305 учнів міських та 67 учнів сільських шкіл), 353 учні 5–6 класів (280 учнів міських та 73 учні сільських шкіл) та 623 учні 7–9 класів (486 учнів міських та 137 учнів сільських шкіл). Загальна кількість учнів 1–9 класів, задіяних на цьому етапі, становила 1348 осіб. Загальну інформацію за експериментальними даними щодо виявлення рівня мотивації учнів 3–9 класів представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні мотивації учнів 3–9 класів до навчальної та дослідницької діяльності

Класи	Місто			Село та селища міського типу			Загальна кількість			Всього учнів	
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н		
3-4	213 (68%)	73 (23%)	19 (6%)	34 (51%)	24 (36%)	9 (13%)	247 (67%)	97 (26%)	28 (7%)	372	1348
5-6	193 (69%)	65 (23%)	22 (8%)	31 (42%)	32 (44%)	10 (14%)	224 (64%)	97 (27%)	32 (9%)	353	
7-9	209 (43%)	146 (30%)	131 (27%)	34 (25%)	66 (48%)	37 (27%)	243 (39%)	212 (34%)	168 (27%)	623	

Аналіз даних таблиці 2 дає змогу констатувати, по-перше, значний відсоток учнів 3–6 класів з високим та середнім рівнями мотивації до навчальної та дослідницької діяльності, що вже є позитивним фактом; по-друге, суттєве зменшення відсотка учнів з високим та середнім рівнями мотивації в 7–9 класах (в 1,6 раза порівняно з кількістю учнів 5–6 класів). Останній факт не може не турбувати наукову спільноту та вчителів-практиків, оскільки є показником негативної тенденції в сучасній освіті в цілому.

Проаналізувавши отримані дані, подаємо динаміку рівня мотиваційної спрямованості учнів 3–9 класів (рис. 1–3).

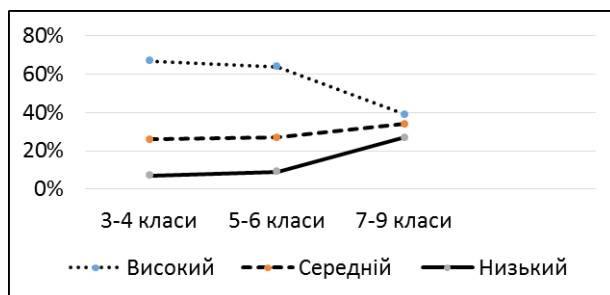


Рис. 1. Динаміка рівнів мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 3–9 класів (загальний розподіл)

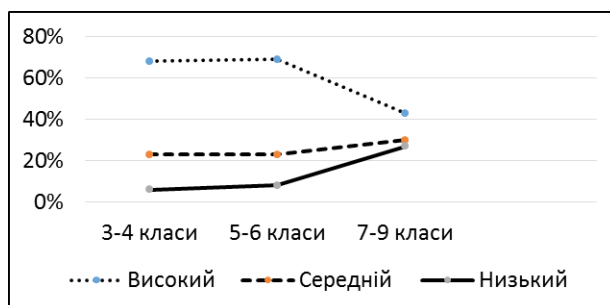


Рис. 2. Динаміка рівнів мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 3–9 класів (міські школи)

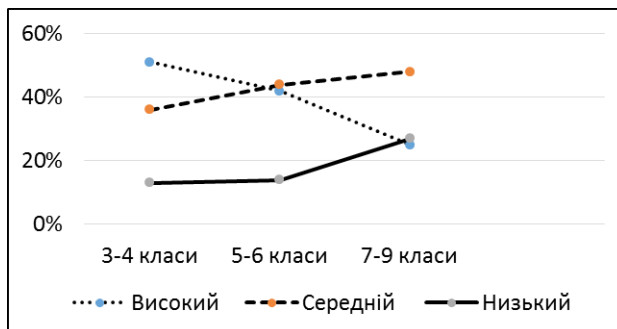


Рис. 3. Динаміка рівнів мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 3–9 класів (школи сільської місцевості)

Аналіз діаграм, представлених на рис. 1–3, дає можливість констатувати стійку тенденцію до втрати мотивації до навчальної та дослідницької діяльності в учнів 3–9 класів. Причому особливо катастрофічно ситуація виглядає в сільській школі – падіння високого рівня вмотивованості з 50 % (3–4 класи) за 4–5 років навчання до 25 % (7–9 класи). Водночас зауважуємо збільшення кількості учнів з низьким рівнем мотивації – від 13 % учнів 3–4 класів до 27 % учнів 7–9 класів.

10–11 класи, студенти I курсів педагогічних ВНЗ спеціальностей 014.04 Середня освіта (Математика) та 014.08 Середня освіта (Фізика). У процесі проведення психолого-педагогічного дослідження із зазначеними категоріями респондентів з метою отримання конкретніших результатів ми використали дещо іншу методику. Так, ми виходили з того, що процес формування мотивів навчання в учнів передбачає наявність двох блоків, кожен з яких має певну сукупність зв'язків і становить певний вид діяльності. Такими блоками є: *цільовий* (вирішує завдання щодо навчання учнів цілепокладанням, усвідомленню цілей в навчанні та їх реалізації) та *емоційно-пізнавальний* (викликає в учнів зацікавленість, яка лежить в основі виникнення пізнавального інтересу, а також формує навчальну діяльність, що характеризується вмінням самостійно виділяти навчальну задачу (проблему) та оволодівати новими способами навчальних дій, прийомами самоконтролю і самооцінювання своєї навчальної діяльності). У цій сукупності блоків кожен новий виникає на основі попереднього і, відповідно, стає на цьому етапі пріоритетним.

Методи, використані нами на цьому етапі, ті ж самі, що й у процесі проведення дослідження в 3–9 класах, а саме: анкетування, бесіди та спостереження. Особливістю нашого дослідження на цьому етапі стало те, що ми кожен клас досліджували впродовж двох років – починали працювати з 10-ми класами в 2005–2006 н. р. і продовжували працювати з цими ж учнями у 2006–2007 н. р., які вже навчалися в 11-х класах. Друга хвиля експерименту проходила за тією ж програмою вже в 2007–2008 та 2008–2009 н. р. При цьому описані методи дослідження ми запроваджували в старших класах у другому півріччі. Щодо частини педагогічного експерименту, проведеної зі студентами I курсу, то зазначені методи дослідження ми застосовували на початку першого семестру (табл. 3).

Таблиця 3

Вибірка респондентів у період констатуючого етапу психолого-педагогічного дослідження

Респонденти	2005-2006 н. р.		2006-2007 н. р.		2007-2008 н. р.		2008-2009 н. р.		Загальний розподіл		Загальна кількість	Всього
	місто	село	місто	село	місто	село	місто	село	місто	село		
10-ті кл.	108	37			93	38			201	75	276	344
11-ті кл.			108	37			93	38				
Студ-ти	6	12	8	9	4	14	4	11	22	46	68	

Загалом у психолого-педагогічному дослідженні, проведеному нами зі старшокласниками та студентами I курсу, кількість учасників становила: 276 учнів старших класів (201 учень міських та 75 учнів сільських шкіл), 68 студентів I курсу (22 студенти з міст та 46 студентів із сільської місцевості). Загальна кількість респондентів, задіяних на цьому етапі, становила 344 особи.

Цільовий компонент

Таблиця 4

Критерії сформованості цільового компонента учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників

Рівні сформованості	Критерії оцінювання рівня мотивації на навчально-дослідницьку діяльність
Низький	Учні (студенти) не ставлять цілей власної навчальної діяльності; у матеріалі, що вивчається, не бачать практичної значущості.
Середній	Учні (студенти) самостійно ставлять цілі, але не можуть обґрунтувати значущість матеріалу, що вивчається, для їх досягнення.
Високий	Учні (студенти) самостійно ставлять і визначають цілі та очікувані результати; обґрунтовують доцільність вивчення матеріалу для власної життєдіяльності; оцінюють значущість матеріалу, що вивчається.

Таблиця 5

Рівні цільового компонента учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників на навчально-дослідницьку діяльність

Класи	Місто			Село та селища міського типу			Загальна кількість			Всього респ-ів	
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н		
10	40 (20%)	106 (53%)	55 (27%)	11 (14%)	44 (59%)	20 (27%)	51 (18%)	150 (55%)	75 (27%)	201* 75** 276	344
11	21 (11%)	85 (42%)	95 (47%)	5 (7%)	33 (44%)	37 (49%)	26 (18%)	118 (57%)	132 (25%)		
I курс	3 (13%)	5 (22%)	14 (65%)	5 (11%)	18 (40%)	23 (49%)	8 (12%)	23 (34%)	37 (54%)		

* – загальна кількість респондентів міських шкіл;

** – загальна кількість респондентів шкіл сільської місцевості.

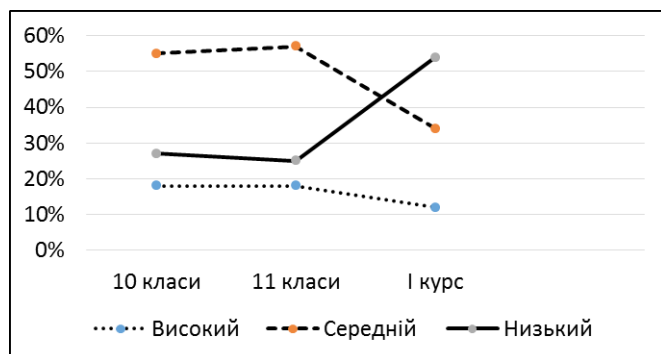


Рис. 4. Динаміка рівнів цільового компонента мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників (загальний розподіл)

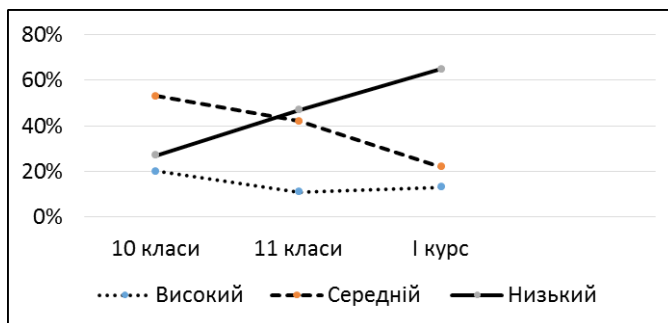


Рис. 5. Динаміка рівнів цільового компонента мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників (міські школи)

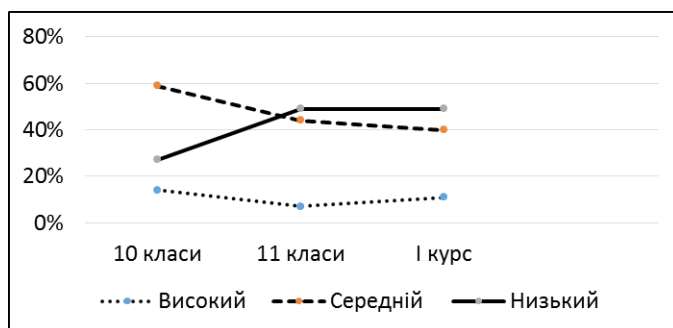


Рис. 6. Динаміка рівнів цільового компонента мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників (школи сільської місцевості)

Емоційно-пізнавальний компонент

Таблиця 6

Критерії сформованості емоційно-пізнавального компонента учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників

Рівні сформованості	Критерії оцінювання рівня мотивації на навчально-дослідницьку діяльність
Низький	Учні (студенти) не можуть самостійно виділяти навчальну задачу (проблему) і оволодівати новими способами навчальних дій; відзначено відсутність задоволення від результатів навчальної діяльності.
Середній	Учні (студенти) намагаються самостійно виділити навчальну задачу (проблему), але невдовзі емоційно згасають, не отримуючи результату і, відповідно, внутрішнього задоволення від результатів власної діяльності.
Високий	Учні (студенти) самостійно виділяють навчальну задачу (проблему), успішно оволодівають новими способами навчальних дій. При цьому відмічається емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості на предмет діяльності і як результат – внутрішнє задоволення від результатів власної діяльності.

Таблиця 7

Рівні емоційно-пізнавального компонента учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників на навчально-дослідницьку діяльність

Класи	Місто			Село та селища міського типу			Загальна кількість			Всього респ-ів	
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н		
10	46 (23%)	95 (47%)	60 (30%)	14 (18%)	32 (43%)	29 (39%)	60 (22%)	127 (46%)	89 (32%)	201*	344
11	36 (18%)	85 (42%)	80 (40%)	14 (19%)	35 (46%)	26 (35%)	50 (18%)	120 (57%)	106 (25%)	276	
I курс	5 (23%)	7 (32%)	10 (45%)	5 (11%)	20 (43%)	21 (46%)	10 (15%)	27 (39%)	31 (46%)	22* 46** 68	

* – загальна кількість респондентів міських шкіл;

** – загальна кількість респондентів шкіл сільської місцевості.

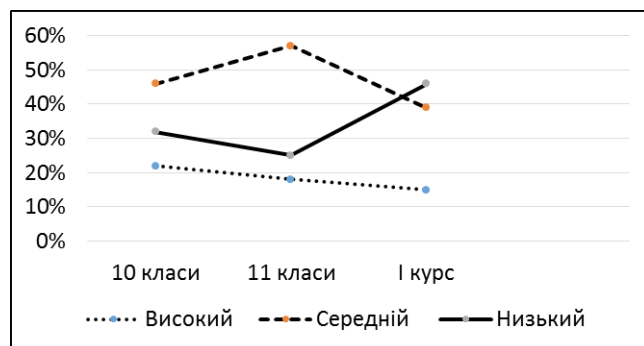


Рис. 7. Динаміка рівнів емоційно-пізнавального компонента мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників (загальний розподіл)

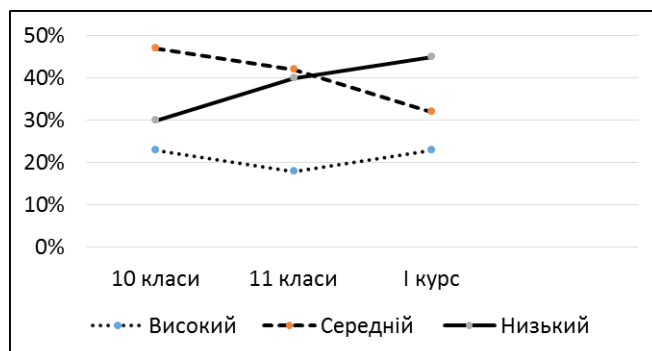


Рис. 8. Динаміка рівнів емоційно-пізнавального компонента мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників (міські школи)

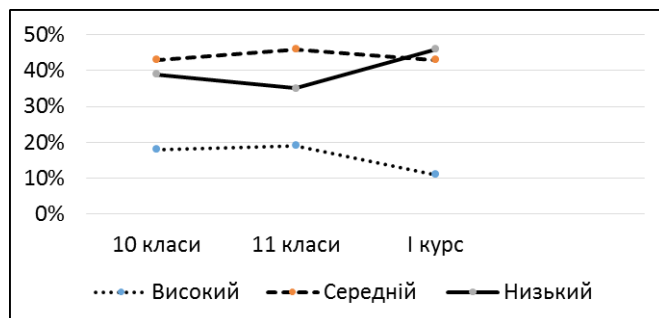


Рис. 9. Динаміка рівнів емоційно-пізнавального компонента мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників (школи сільської місцевості)

З метою подання загальних результатів спрямованості старшокласників та студентів І курсу на навчальну та дослідницьку діяльність, ми взяли усереднені показники за двома блоками (цільовим та емоційно-пізнавальним). Результати перетворень представлено за допомогою діаграм (рис. 10–12).

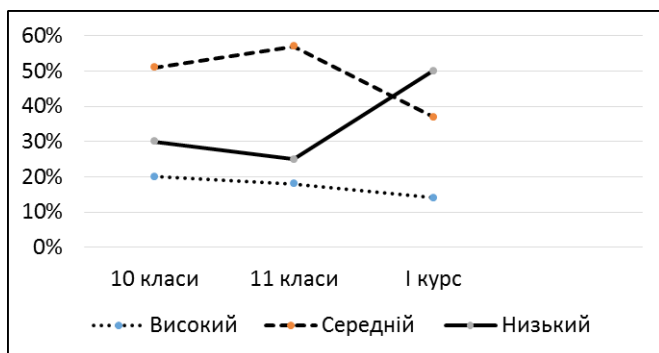


Рис. 10. Динаміка рівнів мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників (загальний розподіл)

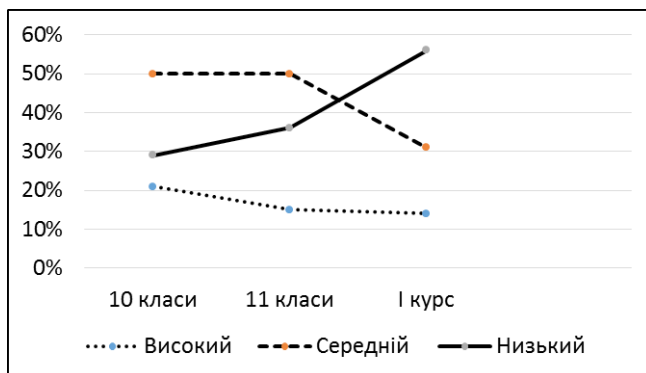


Рис. 11. Динаміка рівнів мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників (міські школи)

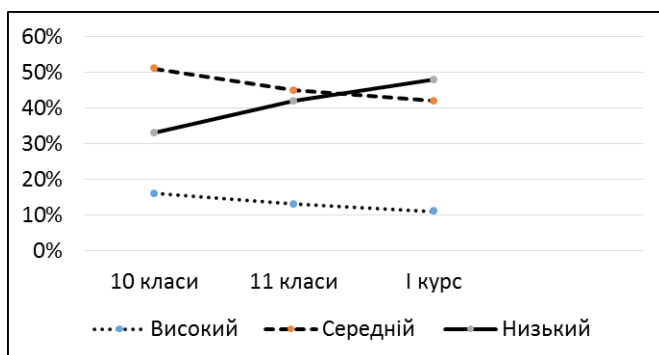


Рис. 12. Динаміка рівнів мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 10–11 класів та студентів-першокурсників (школи сільської місцевості)

Особливістю проведення психолого-педагогічного дослідження на цьому етапі стало те, що ми маємо можливість на основі отриманих даних представити динаміку мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів упродовж майже всього періоду навчання в загальноосвітній школі, тобто з 3 по 11 класи (рис. 13–15).

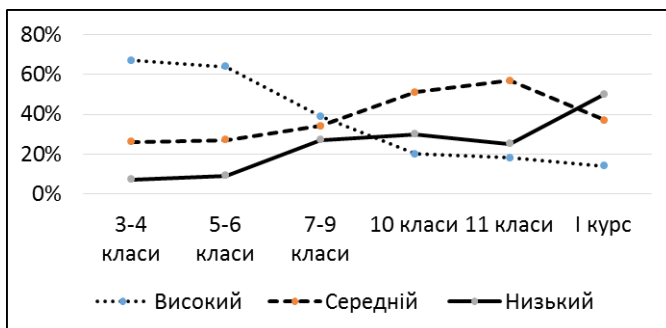


Рис. 13. Динаміка рівнів мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 3–11 класів та студентів-першокурсників (загальний розподіл)

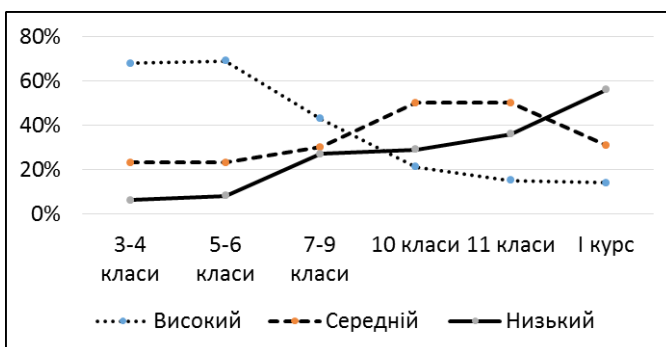


Рис. 14. Динаміка рівнів мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 3–11 класів та студентів-першокурсників (міські школи)

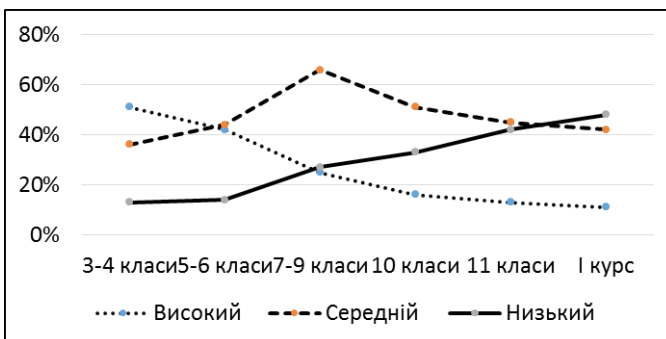


Рис. 15. Динаміка рівнів мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність в учнів 3–11 класів та студентів-першокурсників (школи сільської місцевості)

На основі даних, представлених на рис. 13–15, ми можемо констатувати стійке зниження рівнів мотивації на навчально-дослідницьку діяльність в учнів з 3 по 11 класи (фіксується

позитивна динаміка низького рівня мотивації та негативна динаміка високого рівня мотивації у всіх типах розподілів).

Оскільки рівень мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність учнів 10 та 11 класів визначався за допомогою однієї методики, визначимо відмінності в мотивації учнів зазначених класів. Для цього виконаємо дві умови: 1) візьмемо з даних психолого-педагогічного експерименту дві довільні вибірки; 2) запропонуємо наступну шкалу оцінювання: 1 бал – низький рівень мотивації; 2 бали – середній рівень та 3 бали – високий рівень мотивації учня до навчальної та дослідницької діяльності (табл. 8).

Таблиця 8

Зміст довільних вибірок

Клас	К-ть учнів	Рівень мотивації, к-ть учнів		
		Високий	Середній	Низький
10	27	6	13	8
11	24	5	15	4

Приймемо нульову та альтернативну гіпотези:

H_0 : математичне очікування (середнє значення) у вибірці 1 не перевищує математичного очікування у вибірці 2.

H_1 : математичне очікування (середнє значення) у вибірці 1 перевищує математичного очікування у вибірці 2.

Знаходимо середнє арифметичне (M) для кожної вибірки за виразом:

$$\bar{x} = \frac{\sum \bar{x}_i}{N}$$
, де \bar{x}_i – проміжне значення вибірки, N – кількість значень. Так, для вибірок 1 та 2, відповідно, маємо: $M_1 = 1,93$; $M_2 = 2,04$.

Знаходимо дисперсію (S^2) для кожної вибірки ($N < 30$) за виразом:

$$S^2 = \frac{\sum d^2}{N - 1}$$
, де d – середнє вибірки ($d = |X - M|$), N – кількість значень. Так, для вибірок 1 та 2, відповідно, маємо: $S_1^2 = 0,50$; $S_2^2 = 0,39$.

Розраховуємо значення дисперсії: $F = \frac{S_1^2}{S_2^2} = \frac{0,50}{0,39} = 1,28$.

Порівнюючи емпіричне та критичне значення дисперсії для кількості ступенів вільності $df_1 = n_1 - 1 = 27 - 1 = 26$; $df_2 = n_2 - 1 = 24 - 1 = 23$, робимо висновок про нерівність дисперсій ($F_{\text{емп}} > F_{\text{крит}} (\alpha < 0,05)$).

Визначаємо значення S – середньоквадратичного відхилення за виразом:

$$S = \sqrt{\frac{df_1 \cdot S_1^2 + df_2 \cdot S_2^2}{df_1 + df_2}} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot S_1^2 + (n_2 - 1) \cdot S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}} = \sqrt{\frac{(27 - 1) \cdot 0,50 + (24 - 1) \cdot 0,39}{27 + 24 - 2}} = 0,67.$$

Розраховуємо емпіричне значення критерію Стюдента для випадку $S_1^2 \neq S_2^2$ за виразом:

$$|t| = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}} = \frac{|1,93 - 2,04|}{\sqrt{\frac{0,50}{27} + \frac{0,39}{24}}} = 0,59.$$

Визначаємо критичне значення критерію Стюдента для кількості ступенів вільності $df = df_1 + df_2 = 26 + 23 = 49$ табл. IX [4, с. 81]: $t_{кр} = 2,01$ для $\alpha \leq 0,05$ та $t_{кр} = 2,680$ для $\alpha \leq 0,01$.

Приймаємо статистичне рішення та формулюємо висновок. Порівнюючи емпіричне та критичне значення критерію, отримаємо: $|t| < t_{кр}$ ($\alpha < 0,01$). Відповідно, альтернативна гіпотеза H_1 усувається, а приймається нульова гіпотеза H_0 . Останнє дає змогу констатувати, що *рівень мотивації учнів 11-х класів до навчальної та дослідницької діяльності в процесі вивчення фізики статистично достовірно нижчий за рівень мотивації учнів 10-х класів* ($\alpha < 0,01$).

Висновки дослідження. Отримані результати дають можливість констатувати невтішну картину: впродовж усього навчання в загальноосвітній школі фіксується стійка тенденція до втрати мотиваційної спрямованості учнів на навально-дослідницьку діяльність. Оскільки проблема, якій присвячено публікацію, є багатогранною, то в перспективі планується розглянути її в контексті покращення якості процесів підготовки майбутніх учителів фізики та перепідготовки діючих учителів фізики.

Використані джерела

1. Грудинін Б. О. Педагогічна модель розвитку дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання фізики / Б. О. Грудинін // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П. С. Атамчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – Вип. 21 : Дидактика фізики як концептуальна основа формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця фізико-технічного профілю. – С. 187–191.
2. Грудинін Б. О. Педагогічне моделювання як технологія розвитку дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання фізики / Б. О. Грудинін // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 2 (56). – С. 236–245.
3. Грудинін Б. О. Педагогічні умови реалізації моделі розвитку дослідницької компетентності учнів старших класів з фізики / Б. О. Грудинін // Наукові записки. – Випуск 9. – Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 79–87.
4. Зыкова Н. Ю. Методы математической обработки данных : учеб. пособие для вузов / Н. Ю. Зыкова, О. С. Лапкина, Ю. Г. Хлоповских. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – 84 с.

References

1. Ghrudynin B. O. Pedagoghichna modelj rozvytku doslidnyckoji kompetentnosti starshoklasnykiv u procesi navchannja fizyky / B. O. Ghrudynin // Zbirnyk naukovykh pracj Kam'janecj-Podiljskjogho nacionaljnogho universytetu imeni Ivana Oghijenka. Serija pedagoghichna / [redkol.: P. S. Atamanchuk (gholova, nauk. red.) ta in.]. – Kam'janecj-Podiljskij : Kam'janecj-Podiljskij nacionalnyj universytet imeni Ivana Oghijenka, 2015. – Vyp. 21 : Dydaktyka fizyky jak konceptualna osnova formuvannja kompetentnisnykh i svitoghljadnykh jakostej majbutnjogho fakhivcja fizyko-tehniknogho profilju. – S. 187–191.
2. Ghrudynin B. O. Pedagoghichne modeljuvannja jak tekhnologhija rozvytku doslidnyckoji kompetentnosti starshoklasnykiv u procesi navchannja fizyky / B. O. Ghrudynin // Pedagoghichni nauky : teorija, istorija, innovacijni tekhnologhiji : nauk. zhurnal / gholov. red. A. A. Sbrujeva. – Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2016. – # 2 (56). – S. 236–245.
3. Ghrudynin B. O. Pedagoghichni umovy realizacijni modeli rozvytku doslidnyckoji kompetentnosti uchniv starshykh klasiv z fizyky / B. O. Ghrudynin // Naukovi zapysky. – Vypusk 9. – Serija : Problemy metodyky fizyko-matematychnoji i tekhnologhichnoji osvity. Chastyna 1. – Kirovograd : RVV KDPU im. Vynnychenka, 2016. – S. 79–87.
4. Zyкова N. Ju. Metody matematicheskoi obrabotki dannyh : ucheb. posobie dlja vuzov / N. Ju. Zyкова, O. S. Lapkova, Ju. G. Hlopovskih. – Voronezh : Izdatel'sko-poligraficheskij centr Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2008. – 84 s.

Грудинин Б. А.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического образования и информатики Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко, e-mail: b.hrudynin@ukr.net

МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УЧЕБНУЮ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (СТАТИСТИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ)

В статье поданы статистические результаты психолого-педагогического исследования по изучению динамики уровней мотивационной направленности учащихся на учебную и исследовательскую деятельность в процессе изучения таких предметов, как естествознание (3–6 классы), физика (7–11 классы), астрономия (11 класс). Осуществлена статистическая обработка полученных данных для учащихся старшей школы, что, в свою очередь, дало возможность констатировать, – уровень мотивации учащихся 11-х классов к учебной и исследовательской деятельности в процессе изучения физики (астрономии) статистически достоверно ниже уровня мотивации учащихся 10-х классов. Исследование проведено в такие периоды: 2005–2009 гг. и 2013–2016 гг. Результаты поданы в виде диаграмм, дифференцированно – городские школы, школы сельской местности, общее распределение.

Ключевые слова: мотивация; уровни мотивации; учебная деятельность; исследовательская деятельность.

Hrudynin B.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical-Mathematical and Computer Studies Education, Oleksandr Dovzenko National Pedagogical University in Hlukhiv, e-mail: b.hrudynin@ukr.net

MOTIVATIONAL ORIENTATION OF STUDENTS ON EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES (STATISTICS)

The article presents the statistical results of the psychological and pedagogical research on investigating the dynamics of motivational orientation of students for academic and research activities in learning the following subjects: Natural Science (3rd–6th forms), Physics (7th–11th forms), Astronomy (11th form). The psycho-pedagogical research lasted during 2005–2009 and 2013–2016. Students of 3rd–11th forms and first year students of pedagogical universities 014.04 specialties Secondary Education (Mathematics) and 014.08 Secondary Education (Physics) were respondents on this research stage. The results of the study are presented in tables and charts using differentiated approach (urban schools, rural areas, total allocation).

The results of the psychological and pedagogical research allowed stating a steady reduction of the percentage of students with high and medium levels of motivation focusing on educational and research activities from the 3rd to the 9th forms. Since these experiment results are presented differently there is the opportunity to state (especially catastrophic is the situation in rural schools) a high level of motivation drop from 50% (3rd–4th forms) after 4–5 years of study to 25% (7th–9th forms). At the same time the increasing number of students with low motivation (13% of students in grades 3rd–4th and 27% of students in forms 7th–9th) should be noted.

Senior school, as it was proved by the survey data, is not an exception: negative dynamics of incentives were recorded in two blocks: aiming (solves the problem of training students for goal-setting, awareness of the goals and their achieving), emotional and cognitive (causes students' interest and creates learning activities).

Statistical analysis of the data allowed stating that the level of 11th form students motivation to learning and research activity in the process of learning Physics (Astronomy) is statistically actually below the level of the 10th form students motivation.

Key words: motivation, motivation levels, learning activity, research activity.



Пушкарьова Тамара Олексіївна –

кандидат педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління Інституту модернізації змісту освіти, автор педагогічної технології розвитку дітей «Росток», автор і науковий керівник проекту з підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності «Академія інноваційного розвитку освіти». Коло наукових інтересів: модернізація змісту загальної середньої освіти, інноваційні методи і технології навчання, інноваційне проектування і управління освітою.

e-mail: pushkaryovat@gmail.com

УДК 378.37.9.005

ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Педагогічне проектування активно розвивається в сучасній шкільній освіті, як важливий інструмент її реформування і модернізації, завдяки зовнішнім і внутрішнім позитивним передумовам, що склалися в українському суспільстві. У статті розглянуто такі передумови, зроблено спробу їх первинної систематизації. Показано роль передумов у організації та стимулюванні педагогічного проектування, їх вплив на перебіг та результативність інноваційної діяльності, реалізованої в педагогічних проектах для підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі.

Ключові слова: реформування освіти; модернізація освіти; інноваційна проектна діяльність; педагогічне проектування; передумови організації педагогічного проектування; конкурентоспроможність навчального закладу; компетентність педагога.

Постановка проблеми. Педагогічне проектування є невід’ємним процесом у модернізації системи освіти, яка швидко розвивається і реформується. У сучасний період якісно нового етапу цивілізаційних змін такий процес набуває особливого значення. Це обумовлено, зокрема, двома важливими чинниками стимулювання інноваційної проектної діяльності в усіх галузях економіки і суспільного будівництва. Перший з них – стрімкий розвиток, трансформація й інтеграція інноваційних та інформаційних ресурсів і технологій в усі сфери життя, у тому числі в освіті. Другий чинник (пов’язаний з першим) – це значне прискорення зміни поколінь знань, техніки і технологій, що призводить до різкого збільшення кількості інноваційних проектів, стартапів, різноманітних інноваційних перетворень. Отже, основною передумовою інноваційної проектної діяльності в суспільстві є виявлені дослідниками «якісні стрибки» в усіх аспектах суспільного життя. «Якісні стрибки» варто розуміти як певні рівні у діяльності, що досягаються у значно коротші терміни і більш ефективно за попередні етапи розвитку. Наприклад, заміщення одного покоління техніки новим поколінням до ХХ ст. становило до 50 років, а у кінці ХХ ст. – 5–10 років. «Якісні стрибки» набувають постійного характеру в силу одночасної дії трьох найважливіших факторів: прискорення темпу усього громадського життя; появи... значної кількості нових факторів виробництва і їх комбінацій;

істотного підвищення взаємовпливу і взаємозалежності світу» [1, с. 4].

У період реформування, який переживає наразі українське суспільство, саме у проєктній діяльності продукуються такі «якісні стрибки». Це, по суті, заплановані результати реформ, які викликані конкретними передумовами. Від проєктів масштабу пріоритетних національних до проєктів окремих закладів та установ, а також індивідуальних – проєктна діяльність забезпечує якісні зміни загальної ситуації в освіті та суспільстві. Тому проблема виявлення і систематизації передумов педагогічної проєктної діяльності є в сучасних умовах **актуальною**. Вона потребує глибокого дослідження, оскільки реалізація освітніх проєктів різноманітного спрямування і на різних рівнях є водночас і ознакою, і невід’ємною складовою інноваційного розвитку суспільства в цілому і освіти зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практика вітчизняного педагогічного проєктування має нині у своєму арсеналі великий «портфель» інноваційних моделей і технологій навчання, які частково або повністю реалізуються у навчально-виховному процесі окремих прогресивних ЗНЗ і стали всеукраїнською освітньою практикою. У педагогічній літературі це підтверджується в таких напрямках дослідження проблеми: інноваційний розвиток шкільної освіти на засадах компетентнісного підходу (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко, О. Топузов та ін.), проєктування методичних систем навчання (В. Биков, Г. Єльнікова, В. Кремінь та ін.), проєктна діяльність вчителя і учня у навчальному процесі (І. Єрмаков, О. Пометун), підготовка майбутніх учителів до проєктування (О. Боднар, В. Веселова, О. Коханко, Е. Крюкова, А. Цимбалару, І. Шапошнікова та ін.); проєктування у системі післядипломної освіти (Л. Ващенко, Ю. Громико, Н. Зотова, Н. Клокар, Н. Масюкова, В. Олійник, В. Химинець, Є. Чернишова, та ін.), використання методу проєктів в управлінській діяльності (Л. Калініна, Т. Капустеринська, І. Колеснікова та ін.); проєктна діяльність учителя у системі компетентнісно спрямованої педагогічної практики (Є. Єрмаков, Е. Заїр-Бек, С. Конюшенко, А. Новіков, О. Савченко, О. Топузов та ін.). Водночас проблема виявлення та систематизації передумов організації педагогічного проєктування потребує, на нашу думку, додаткового вивчення з огляду на її недостатнє відображення у попередніх дослідженнях. Вважаємо, що усвідомлення і врахування наявних у суспільстві передумов інноваційної проєктної педагогічної діяльності дасть можливість її ефективного корегування на старті і, таким чином, підвищити результативність педагогічного проєктування на завершальному етапі.

Виклад основного матеріалу. Проєктна діяльність, як складова або різновид інноваційної діяльності, має певні передумови її ефективної організації. Серед передумов можна виявити загальні групи: зовнішні та внутрішні, позитивні й негативні. Попереднє узагальнення виявлених нами соціальних і практичних передумов інноваційної проєктної педагогічної діяльності представлено на рисунку 1.

До зовнішніх передумов проєктної педагогічної діяльності ми зараховуємо будь-які перетворення у суспільстві, під впливом яких відбуваються (або мають відбуватися) зміни в освіті. Це те, що називають викликами часу для країни і змін у її освіті. На найбільш суттєві суспільні процеси, які стимулюють до реформування освіти, вказує академік О. Савченко: «Входження України в європейський освітній простір зобов’язує швидко реагувати на нові виклики часу:

- глобалізацію (відкритість простору, конкуренція на ринках праці);
- демографічну кризу (зменшення людських ресурсів вимагає оптимально використовувати освітній та виробничий потенціал населення);
- інновації у науково-технічній сфері (ІКТ, нанотехнології, біотехнології тощо);
- швидкість і частоту комунікацій людей у різних сферах, які змінюють індивідуальне середовище і освітній простір країни. У цих умовах зростають вимоги до якості освіти і виникає запит на компетентних вчителів і учнів» [2, с. 4–5].

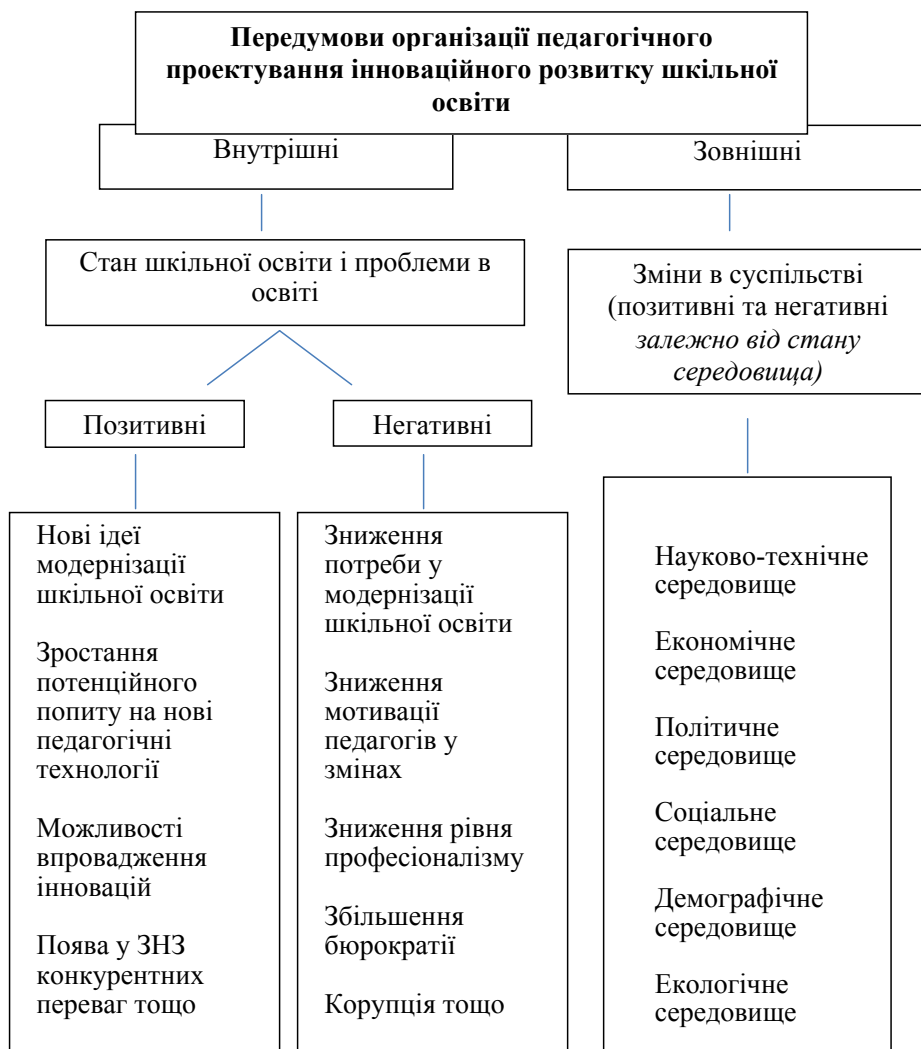


Рис. 1. Соціальні та практичні передумови інноваційної проектної педагогічної діяльності

Виклики часу, як зовнішні передумови, спонукають навчальні заклади до адаптації у нових реаліях через реалізацію педагогічних проектів. Розгляд проблеми в історичному аспекті демонструє значний вплив зовнішніх передумов на активізацію процесу педагогічного проектування. Зокрема, прослідковується суттєве зростання кількості та якості педагогічних проектів у періоди соціальних революцій, економічного і суспільного реформування в країні. Один з перших розробників методу проектів Дж. Д'юї вважав цю передумову однією з найвагоміших [3]. Дійсно, реформування суспільства є суттєвою зовнішньою передумовою активізації проектної педагогічної діяльності, оскільки саме в цей період перед суспільством виникають такі завдання, які можливо вирішити тільки із застосуванням нових підходів, методів, технологій, напрацьованих у результаті проектної діяльності та підготовки до інноваційної проектної діяльності.

Старт проектів, процес розроблення і результативність обумовлені і **внутрішніми передумовами** організації педагогічного проектування, які сформувалися безпосередньо в освіті. Насамперед, це **нові ідеї модернізації шкільної освіти**. Соціально-економічні зміни сприяють модернізації системи освіти, часто досить кардинально. Педагогічні інновації, реалізовані у конкретних проектах, виступають засобом оновлення освітньої політики. Поява нових навчальних дисциплін, поповнення інформаційної бази зумовлюють постійний **попит на нові педагогічні технології** і форми навчання. Такий попит є передумовою і стимулом організації педагогічного проектування. Надання можливості самостійного вибору прийомів і способів педагогічних технологій, використання мережі Інтернет (професійних спільнот, мереж, хмарних технологій тощо), різних аудіо-, відеоносіїв як засобів створення інновацій є більш активним, ніж раніше. Така ситуація стимулює організацію педагогічного проектування. У результаті воно стає важливим напрямом у роботі і педагогів, і керівників шкіл, і органів управління освітою.

До внутрішніх передумов ми зараховуємо також **можливості впровадження інновацій** як актуальних факторів закладу або колективу. Це, насамперед, наявні можливості навчального закладу: певні досягнення у інноваційній діяльності, матеріальні, організаційні, наукові, творчі можливості колективу, рівень сформованості професійної компетентності педагогів та адміністрації ЗНЗ, психологічні особливості учасників проектної діяльності тощо. Суттєву роль у створенні можливостей педагогічного проектування відіграє матеріальне забезпечення. Сприятливе середовище в морально-матеріальному ключі дає змогу вчителям проявити свої педагогічні та науково-творчі здібності більш повною мірою.

Аналізуючи сучасне освітнє середовище, ми дійшли висновку, що нині можна сміливо говорити про таку важливу передумову організації проектної педагогічної діяльності, як **конкурентоспроможність** загальноосвітнього навчального закладу, його керівника і навіть окремого вчителя. Вхідження загальноосвітніх навчальних закладів у ринкові відносини, створення нових типів навчальних закладів, у тому числі приватних, зумовлюють реальну ситуацію їх конкурентоспроможності. Дійсно, окремі дослідження засвідчили, що батьки, як замовники освітніх послуг, в сучасних умовах намагаються обирати для навчання своїх дітей навчальний заклад вже не лише за місцем проживання, а досить часто за рівнем його конкурентоспроможності. Йдеться, зокрема, про те, що «на рівень конкурентоспроможності ЗНЗ найважливіший вплив мають науково-технічний рівень, використання винаходів і відкриттів, сучасних інноваційних технологій» [4, с. 51] Тому потреба вирішення проблеми підвищення конкурентоспроможності ЗНЗ стає серйозною передумовою організації проектної інноваційної діяльності колективу.

Вищезазначені передумови вважаємо позитивними, оскільки вони стимулюють проектну діяльність.

Поряд з позитивними існують і **негативні** передумови для організації проектної педагогічної діяльності у закладах освіти. Вони є наслідком погіршення зовнішньої ситуації, викликані певними змінами у суспільстві, а також внутрішніх проблем освітньої галузі. Це, зокрема, такі передумови:

- відсутність потреби змін у суспільстві, і як наслідок – зниження потреби у модернізації шкільної освіти;
- нерозуміння необхідності змін і, відповідно, зниження мотивації педагогів до їх реалізації;
- зниження рівня професіоналізму з причини відсутності системи у підготовці педагогічних працівників до проектної діяльності, недостатня компетентність управління проектом або закладом;
- збільшення бюрократії, що означає недостатню підтримку з боку органів управління;
- корупція;
- відсутність фінансування тощо.

Важливо звернути увагу на те, що наявність або відсутність тих чи інших передумов організації проектної педагогічної діяльності обумовлює її динаміку та результативність, іноді створює протиріччя, які стримують інноваційний розвиток школи. Розглянемо деякі з них. У результаті аналізу матеріалів з міжнародного співробітництва в галузі інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів України [5] виявлено значну кількість проектів з високим рівнем результативності. Вони переважно спрямовані на трансформацію та інтеграцію української освіти у європейське та світове співтовариство. Євроінтеграція, поширення демократичних цінностей у країнах Східної та Центральної Європи спрямовують освіту на створення єдиного освітнього простору. Проекти Ради Європи, реалізовані спільно з начальними закладами України, наприклад «Схід – Захід» (East-West), «Сократ» (Socrates), «Коменіус» (Comenius), «Громадянська освіта» (Civic Education), «Освіта для демократії» (Education for Democracy), екологічні проекти та ін. мають учасників-співвиконавців в багатьох країнах Європи. Серед них і учні, і вчителі, яким цікаво і корисно співпрацювати, на практиці вчитися толерантності, взаємоповазі та взаєморозумінню. Значно поширилися процес розроблення та реалізації громадських освітянських проектів та їх підтримка в Європейській спільноті. Прикладом того може бути реалізація проектів громадських освітянських організацій (Європейська Асоціація керівників шкіл – ESHA, що об'єднує національні асоціації керівників шкіл 30-ти країн Європи, Міжнародний педагогічний клуб європейських столиць, та інші). Україна активно включається в Європейські освітні програми та проекти. Тільки в Києві більше 400 шкіл співпрацюють з 36 країнами та майже 1000 школами-партнерами. Унікальний досвід міжнародної проектної діяльності демонструє лицей № 38 м. Києва, який має партнерів у 16 країнах Європи.

Динаміка такої проектної діяльності наразі лише зростає. Спостерігається «якісний стрибок» в динаміці збільшення кількості ЗНЗ, які розробляють проекти на всеукраїнському рівні: порівняно з 2005 р. збільшилося в 100 разів (орієнтовно від 29 ЗНЗ у 2005 р. до більше ніж 300 на 2016 р.). Таке зростання пояснюється тим, що сформувалися позитивні як зовнішні передумови (прискорення інтеграції українського суспільства у європейський простір, активізація процесу реформування освіти), так і внутрішні, зокрема фактор конкурентоспроможності закладу, врахування потреб територіальної громади, батьків як замовників освітніх послуг тощо.

Разом з тим аналіз дослідно-експериментальної роботи у ЗНЗ з оновлення змісту освіти та підвищення її якості (див. 6, 7), свідчить, що вона в основному зорієнтована не на педагогічний проект як її реальний результат, а на впровадження певного накопиченого досвіду роботи, хоча елементи проектування різною мірою тут використовуються. Проаналізовані матеріали дали змогу виявити окремі протиріччя, зокрема між високим рівнем інтересу до проектної педагогічної діяльності, стрімким поширенням практики педагогічного проектування серед ЗНЗ і реальним виходом завершених педагогічних проектів з отриманими і затвердженими результатами на всеукраїнському рівні їх реалізації. На виникнення такого протиріччя вплинула відсутність або слабка наявність певних позитивних передумов, а саме: матеріальних, організаційних, наукових. Маємо відмітити також значний вплив негативних передумов: недостатня підтримка з боку органів управління, відсутність фінансування, професійної експертизи, а також іноді непрофесійність, недостатня компетентність як виконавців проектів, так і органів управління в питаннях проектної педагогічної діяльності.

Вивчення досвіду інноваційної діяльності у системі шкільної освіти свідчить, що на результативність проектної педагогічної діяльності суттєво впливає така негативна передумова, як відсутність системної підготовки педагогічних працівників до інноваційної та проектної педагогічної діяльності. На це вказують дослідники проблеми. Зокрема, А. Цимбалару наголошує на необхідності системної підготовки вчителя до проектної

діяльності з використанням новітніх методів і технологій. Йдеться про те, що реалізація нової для традиційної школи функції проектування такого складного об'єкта, як освітній простір вимагає спеціальної підготовки вчителя у синтезованому вигляді в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу з використанням інноваційних форм і методів (див. 8 – 10).

Серед внутрішніх суб'єктивних передумов проектної педагогічної діяльності привертають увагу особистісні потреби її учасників. Вони спонукають до початку проектної діяльності або гальмують її. Відомо, що в основі будь-якої діяльності лежить мотивація, обумовлена певними потребами особистості, серед яких варто назвати потребу у саморозвитку, потребу досягнень тощо. Вважаючи такі потреби суб'єктивними передумовами проектної діяльності, ми маємо розглядати педагогічне проектування і в особистісному контексті: вже не тільки як спосіб впливу на педагогічну і соціальну практику та її конструювання, а і як спосіб саморозвитку, самореалізації особистості, спосіб безперервної самоосвіти і самовдосконалення. Таке особистісне зростання педагога є ще одним вагомим позитивним результатом проектної педагогічної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виявлення і аналіз передумов організації педагогічного проектування свідчить, що у педагогічній практиці його реалізація має певні труднощі. Це такі складні аспекти проектування, як створення нового змісту, форм, методів і технологій підготовки педагогів до проектної діяльності, створення нових управлінських механізмів та умов, які забезпечують організацію та впровадження проектів, а також формування культури проектної діяльності педагогів в умовах інноваційного розвитку школи. Проблема досягнення високої результативності педагогічного проектування в період активного реформування освіти, з огляду на зазначені труднощі, на наш погляд, вивчена недостатньо і потребує глибокого теоретичного дослідження та практичного вирішення.

Отже, проектна педагогічна діяльність стає результативною, коли наявні позитивні передумови для її організації, а негативні – враховані та зведені до мінімуму. Якщо негативні передумови повністю усвідомлені та розглядаються учасниками проектної діяльності не як перешкоди, а в якості завдань, які потрібно вирішити, її результативність і практична значущість значно підвищуються. Результати дослідження засвідчують, що у випадках, коли проектна педагогічна діяльність організовується колективом школи усвідомлено і спрямовується не тільки на отримання запланованих практичних результатів, а й на розвиток її учасників (педагогів, учнів, менеджерів освіти), тоді відбувається професійне зростання всього педагогічного колективу, підвищується рівень його загального розвитку і професійної компетентності. Це, відповідно, переводить на якісно новий рівень весь загальноосвітній навчальний заклад.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні умов, механізмів, методів, технологій ефективної реалізації педагогічних проектів, які наразі розробляються в галузі шкільної освіти України, і доведення їх до успішного впровадження запланованих результатів в освітню практику, що дозволило би якісно оновити навчально-виховний процес.

Використані джерела

1. Галиця І. О. Механізм державного регулювання інноваційного розвитку: стратегічний аспект : науково-аналітична доповідь / І. О. Галиця, М. М. Шевченко, О. С. Галиця. – К., Університет економіки та права «КРОК», 2014. – 16 с.
2. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко. – К. : Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 4–8.
3. Дьюи Д. Демократія і образование : пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
4. Горбуленко Я. М. Конкурентоспроможність загальноосвітнього навчального закладу в ринкових умовах [Електронний ресурс] / Я. М. Горбуленко // Молодь в освіті : матеріали науково-методичної конференції / ред. кол. : Н. Д. Світайло, Л. М. Кудояр, В. П. Павленко, Л. С. Радько. – Суми : СумДУ, 2009. – С. 51–52. – Режим доступу: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/17940>

5. Європейський освітній простір: стан та основні напрями співробітництва / упоряд. Т. О. Пушкарьова, В. Б. Рогова та ін. – К. : Шк. світ, 2013. – 144 с.
6. Дослідно-експериментальна робота з оновлення змісту освіти та підвищення її якості на базі навчальних закладів / упор. : Т. І. Бережна, Т. В. Гурін та ін. – Х. : Тов. «Оберіг», 2010. – 432 с.
7. 1000 + 1 ідея сучасної української школи / упоряд. Т. М. Запорожець, О. К. Шатохіна. – К. : Шк. світ, 2011. – 180 с.
8. Педагогічне проектування / авт.-упоряд. А. Цимбалару. – К. : Шкільний світ, 2009. – 128 с. – С. 4–89.
9. Цимбалару А. Д. Підготовка педагогів до проектування інноваційного освітнього простору школярів / Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – 2010. – № 2. – С. 38–41.
10. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору в школі / А. Д. Цимбалару // Завуч. – 2012. – № 3 (477), лютий. – С. 1–19.

References

1. Halytsia I. O. Mekhanizm derzhavnoho rehulivannia innovatsiinoho rozvytku: stratehichniy aspekt : naukovo-analitychna dopovid / I. O. Halytsia, M. M. Shevchenko, O. S. Halytsia. – K., Universytet ekonomiky ta prava «KROK», 2014. – 16 c.
2. Savchenko O. Ya. Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiinyi rezultat shkilnoi osvity / O. Ya. Savchenko. – K. : Ridna shkola. – 2011. – # 8–9. – S. 4–8.
3. D'yui D. Demokratiya i obrazovanie : per. s angl. – M. : Pedagogika-Press, 2000. – 384 s.
4. Horbulenko Ya. M. Konkurentospromozhnist zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v rynkovykh umovakh [Elektronnyi resurs] / Ya. M. Horbulenko // Molod v osviti : materialy naukovo-metodychnoi konferentsii / red. kol. : N. D. Svitailo, L. M. Kudoiar, V. P. Pavlenko, L. S. Radko. – Sumy : SumDU, 2009. – S. 51–52. – Rezhym dostup: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/17940>
5. Yevropeiskiy osvitnii prostir: stan ta osnovni napriamy spivrobitnytstva / uporiad. T. O. Pushkarova, V. B. Rohova ta in. – K. : Shk. svit, 2013. – 144 s.
6. Doslidno-ekspyrymentalna robota z onovlennia zmistu osvity ta pidvyshchennia yii yakosti na bazi navchalnykh zakladiv / upor. : T. I. Berezhna, T. V. Huryn ta in. – Kh. : Tov. «Oberih», 2010. – 432 s.
7. 1000 + 1 ideia suchasnoi ukrainskoi shkoly / uporiad. T. M. Zaporozhets, O. K. Shatokhina. – K. : Shk. svit, 2011. – 180 s.
8. Pedahohichne proektuvannia / avt.-uporiad. A. Tsymbalaru. – K. : Shkilnyy svit, 2009. – 128 s. – S. 4–89.
9. Tsymbalaru A. D. Pidhotovka pedahohiv do proektuvannia innovatsiynoho osvitnoho prostoru shkoliariv / Nova pedahohichna dumka : naukovo-metodychnyy zhurnal. – 2010. – # 2. – S. 38–41.
10. Tsymbalaru A. D. Modeliuvannia innovatsiynoho osvitnoho prostoru v shkoli / A. D. Tsymbalaru // Zavuch. – 2012. – # 3 (477), liutyi. – S. 1–19.

Пушкарьова Т. А.,

кандидат педагогических наук, начальник отдела проектного управления Института модернизации содержания образования, e-mail: pushkaryovat@gmail.com

ПРЕДПОСЫЛКИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Осуществление проектной инновационной деятельности в образовании, как и любой другой деятельности, обусловлено определенными предпосылками. В статье рассматривается ряд социальных, научных и практических, внешних и внутренних, позитивных и негативных предпосылок инновационного педагогического проектирования в системе общего среднего образования. Обосновывается тезис о том, что без глубокого исследования, понимания и учета в педагогической практике предпосылок, объективно существующих в обществе и так или иначе влияющих на процесс обновления содержания и методов обучения, сложно добиться высокой результативности проектной педагогической деятельности.

Предпринята попытка некоторой систематизации предпосылок инновационного педагогического проектирования исходя из существующих сегодня в Украине социальных условий и состояния школьного образования. Показано, что наряду с позитивными существуют и негативные предпосылки проектной деятельности в общеобразовательных учебных заведениях. Часто они являются как следствием ухудшения общей внешней ситуации (отсутствие понимания, потребности и условий для изменений в обществе), так и внутренних проблем в системе образования (отсутствие финансирования инновационной, проектной деятельности, отсутствие или недостаточность системной подготовки работников образования к проектной деятельности недостаточная поддержка или компетентность менеджеров образования в области педагогического проектирования). Вместе с тем, автор статьи приходит к выводу, что при тщательном изучении, понимании и сведениях к минимуму отрицательных предпосылок и опоре на все положительные факторы, стимулирующие инновационную деятельность, педагогическое проектирование становится результативным и является мощным инструментом обновления школьного образования.

Ключевые слова: инновационная деятельность; педагогический проект; инновационное образовательное проектирование; предпосылки проектной педагогической деятельности; конкурентоспособность учебного заведения; компетентность.

Pushkarova T.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Chief of the Project Management Department of the Institute of Education Content Modernization, e-mail: pushkaryovat@gmail.com

SCIENTIFIC AND PRACTICAL BACKGROUND FOR INNOVATION PROJECT ACTIVITIES IN SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT

Innovation projects in education, as well as any other activities are implemented in accordance with certain preconditions. A great number of social, scientific and practical preconditions for realization innovation pedagogical projects in the system of general secondary education is reviewed in the article as well as external and internal ones, positive and negative ones. The author provides evidence for achieving high-performance pedagogical project activity based on the thesis about thorough and detailed study, understanding and considering certain preconditions in pedagogical activity. The mentioned preconditions exist in the society and any way they affect the process of updating the content and teaching methods.

Based on today's social conditions and situation in Ukrainian school education the author makes an attempt of certain systematization of some prerequisites in innovation pedagogical projecting. The author mentions positive as well as negative preconditions for project activities in the system of secondary schools. Often they result in the overall external situation degradation such as the lack of understanding the needs and conditions for societal changes. Besides it refers to the internal problems in the education system such as the lack of finance for innovation project activities, the lack / inadequacy of the educators' training system for realizing project activity, poor support of education managers' competence in the sphere of pedagogical projects.

The author concludes that pedagogical projecting becomes effective and powerful tool for updating school education due to in-depth study, understanding and minimizing the negative assumptions as well as relying upon every positive factor encouraging innovation activities.

Keywords: innovation activity; pedagogical project; innovation pedagogical projecting; preconditions for innovation pedagogical projecting; institution's competitiveness; competence.

**Бондаренко Неллі Володимирівна —**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: теорія освіти і навчання, програмотворення, психодидактика.

e-mail: nelly.bondarenko@ukr.net

Косянчук Сергій**Володимирович —**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: методика викладання української мови, програмотворення, підручникотворення.

e-mail: 358svk@bigmir.net



УДК 373.1:811.161.2+(371.671.11:347.948.3)

УДОСКОНАЛЕННЯ ЕКСПЕРТИЗИ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

У статті окреслено коло питань експертизи шкільного підручника української мови на матеріалі 8-го класу; розкрито особливості підручника і вимоги до нього; акцентовано проблему вдосконалення критеріїв аналізу підручника; сформульовано основні вимоги до експертних висновків з огляду на специфіку предмета; проаналізовано рецензії фахівців, які здійснювали експертизу конкурсних підручників 2016 р., відзначено їх сильні та висвітлено слабкі сторони; надано пропозиції щодо шляхів удосконалення експертизи шкільних підручників.

Ключові слова: експертиза; підручник української мови; 8-й клас.

Постановка проблеми. Ухвалення концепції Нової української школи, що передбачає створення сучасного освітнього середовища, розроблення нових змісту та структури мовної освіти на базі компетентностей, потребує посилення вимог до підручника.

Як системно-цілісний науковий твір вартісний підручник підносить навчання на якісно новий рівень. Науковці завжди прагнули, щоб у підручнику втілювалися панівні напрями мовної освіти, реалізувалися найновіші досягнення теорії і практики навчання мови й суміжних наук. Сучасні підручники мають представляти варіанти реалізації сучасних підходів до навчання мови — компетентісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного.

Прогресивна ідея варіативності підручників зруйнувала радянську монополію єдиного переможця безальтернативного конкурсу. Учитель здобув право і можливість вибрати оптимальний для себе й учнів з-поміж декількох підручників, хоч і не завжди альтернативних, проте різних.

У підручнику, що претендує на статус варіативного, має бути реалізована концепція авторського колективу щодо принципів побудови, особливостей організації та подання мовного, мовленнєвого та пізнавально-інформаційного матеріалу, специфіки опанування видів мовленнєвої діяльності, системи розвитку мовлення з урахуванням різних стратегій і видів навчання. Водночас

розроблені різними авторами системи мають ґрунтуватися на спільних наукових засадах дидактики, методики навчання мови й суміжних наук. Підручник повинен мати власні інваріантні характеристики незалежно від методичних систем авторів.

Однак останнім часом ідея варіативності підручників вироджується в свою протилежність. Неякісні підручники, що подаються на конкурс, за умови їх упровадження в навчально-виховний процес спричинять підри́в підвалин навчання державної мови, поставлять під загрозу майбутнє школи, а відтак і суспільства. Конкурсні проекти підручників, які мали б відображати панівні напрями у мовній освіті, представляти різні варіанти реалізації нових підходів до навчання мови, здебільшого несучасні, малопізнавальні, інформаційно застарілі й одноманітні, нерозвивальні, нецікаві, структурно недовершені, нетехнологічні, неефективні. Усе це підтверджено результатами аналізу підручників, а також опри́явненими назагал експертними висновками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми експертизи (експертних оцінок) шкільних підручників набувають особливої актуальності в контексті нової освітньої парадигми. На потребі «запровадження наукової експертизи державних стандартів освіти, підручників, інноваційних систем навчання та виховання» наголошено ще в Національній доктрині розвитку освіти [8]. Останніми роками експерти ретельно вивчають електронні версії підручників, виявляють недоліки, авторські прорахунки і пропонують шляхи їх усунення, варіанти і способи покращення навчальної книжки ще до її виходу в світ, адже експертиза є «цілісною науково-пізнавальною чи кваліфікаційною процедурою <...> Для реалізації експертизи залучається чи формується колектив експертів (постійний чи тимчасовий), фах, кваліфікація і досвід яких відповідає меті проведення експертизи <...> Вимоги до реалізації експертної оцінки передбачають: <...> розроблення методики оцінювання, застосування спеціальних методів кваліфікації та аналізу отриманих результатів [4, с. 256]».

Коло цих та інших питань висвітлено в публікаціях вітчизняних науковців: Н. В. Бондаренко, М. І. Бурди, М. В. Головка, Ю. О. Жука, Т. М. Засе́кіної, О. І. Ляшенка, С. Д. Максименка, Ю. І. Мальованого, О. М. Топузова, С. Е. Труба́чевої, А. М. Фасолі та інших. У їхніх працях розкрито теоретико-методологічні засади експертизи, її психолого-педагогічні аспекти, суть та вимоги експертного підходу до оцінювання підручників; особливості експертних технологій та моделі їх застосування з огляду на специфіку предмета. Саме результати експертизи змісту мають належати до найважливіших аргументів оновлення його параметрів [1, с. 71].

Формулювання цілей статті. Мета статті – окреслити коло питань експертизи шкільного підручника української мови (на матеріалі 8-го класу), подати пропозиції щодо шляхів удосконалення експертизи шкільних підручників.

Виклад основного матеріалу. Удосконалення якості шкільних підручників та їх експертизи досить актуальне і залежить від вирішення багатьох проблем, основними з-поміж яких є: неоптимальність Базового навчального плану; недосконалість перманентно розвантажуваних програм; професійна неспроможність авторів; невідпрацьованість процедури конкурсного відбору підручників і надто ліберальний механізм надання їм грифу МОН України; неузгодженість критеріїв аналізу підручників та інструктивно-методичних матеріалів для експертизи; непрозорість процедури відбору експертів та неналежний рівень їх фаховості; неповне використання резервів підвищення кваліфікації експертів [2; 3; 5].

Торік НАПН України, Інститут педагогіки спільно з МОН України започаткували навчання експертів, і навіть незначний досвід цього заходу дає позитивні відгуки та результати. Це відчувається в значній частині експертних висновків. Більш підготовлені їх автори, з огляду на високпрофесійний докладний інструктаж і правильно розставлені акценти, по-науковому підходять до аналізу електронних версій підручників, компетентніше, глибше і всебічніше аналізують їх, дають суттєві зауваження, рекомендації та пропозиції.

Фахівці, які здійснювали експертизу *електронних версій підручників* української мови для 8-го класу, вказали на такі їхні *недоліки*: певні, а інколи й значні відхилення від програми; нереалізованість у підручниках окремих змістових ліній програми – мовленнєвої (нерозробленість системи уроків розвитку мовлення або їх підміна довільним набором текстів без завдань); соціокультурної (у деяких підручниках узагалі немає текстів!); неповна реалізація особистісно орієнтованого

підходу (переважна частина навчального матеріалу розрахована на сильного учня); однотипність форм навчання; відрив вивчення мовних явищ від їх використання у мовленні; невідповідність назви параграфу змісту; підміна назви і змісту окремих тем (вступної теми 8-го класу темою 9-го); підміна видів робіт із розвитку мовлення тими, що вивчались у попередніх класах; недостатня глибина розкриття вступної теми; занауковленість; перенасичення теоретичним матеріалом; надлишковість інформації; подання теоретичної частини більшості параграфів суцільним текстом, що ускладнює процес сприймання, розуміння та засвоєння теорії; брак окремих тем; наявність тем, не передбачених програмою і щедро забезпечених годинами; нерозрізнення мовних явищ (простого і складного, двоскладного й односкладного речень); оперування поняттями і термінами, які було вилучено з програми або яких у ній ніколи не було (*орфограма, пунктограма; лексичні, синтаксичні, сурядні й підрядні, присудкові словосполучення; подвійний присудок; речення із внесеннями; обірвані речення*); недостатнє висвітлення окремих тем; некоректне формулювання визначень (підмета); неповне формулювання правил, відсутність важливих пунктів; невідповідність прикладів теорії (правила), некоректність деякого матеріалу (як приклад означено-особового речення наведено двоскладне; для розбору простого речення подано складне); однотипність прикладів у таблицях, брак винятків із правил; одноманітність дидактичного матеріалу загалом; нераціональне структурування навчального матеріалу, спричинене зокрема й недосконалістю програми (надмір малоефективного часу на повторення на початку та в кінці року; недоцільний розподіл матеріалу на громіздкі параграфи тощо); однотипність вправ і завдань; складність окремих вправ і текстів; ускладнення проектної діяльності низкою об'ємних у змістовому плані й затратних у часі творчих завдань; недостатня кількість творчих завдань, завдань проблемно-пошукового характеру, завдань для проектної діяльності, різнорівневих, зокрема диференційованих домашніх; неспіввіднесеність окремих завдань із часом, відведеним на їх виконання (*«скласти оповідання за 1 хвилину»*); брак необхідних зразків виконання і пам'яток; недоцільні засоби навчання (таблиця «Типи переносних значень»); неоптимальність додатків (наявність недоцільних словників, надмір неактуальної, невживаної лексики в тлумачних словниках); слабкість та одноманітність кольорової гами; нефункціональність, неорганічність, незадовільна якість та непропорційність ілюстрацій, невдалі й непояснені піктограми тощо.

Невисока думка експертів про підручники, написані одноосібно мовознавцями, пояснюється браком учительського досвіду, незнанням авторами школи та її потреб, елементарних основ методики навчання української мови, психології учнівства, засад теорії підручникотворення, необізнаністю з навчальними програмами й особливостями їх реалізації у підручнику і, як наслідок, нездатністю створити ефективний підручник.

Серед **конструктивних пропозицій експертів**, спрямованих на покращення якості підручників, – максимально узагальнити, оптимізувати й уніфікувати теоретичну інформацію (*«До складеного дієслівного присудка входять: основний компонент (неозначена форма дієслова, що позначає основну дію) та допоміжний (вказує на можливість/неможливість, бажаність/небажаність, початок/тривалість/закінчення дії)»*).

Експерти застерігають від подання в підручнику суперечливої інформації, яку можна витлумачити неоднозначно.

Методично недоцільними експерти вважають кодовані таблиці, що *«будуть ускладнювати сприйняття й засвоєння і так складного матеріалу»*.

Якість підручників покращить виконання рекомендацій експертів: збільшити кількість вправ на редагування (в одній з електронних версій лише одна така вправа), а також вправ творчого, ситуативного, проблемного характеру, завдань для проектної діяльності (в одному з підручників узагалі немає таких завдань). Додамо, що цілісність, якість і ефективність підручника має забезпечуватися також урахуванням аксіологічного підходу [6; 7].

Подальше удосконалення експертизи шкільних підручників передбачає **підвищення фахового рівня експертів**, зокрема й **усунення помилок**, яких дехто припускається з різних **причин**: необізнаність зі змінами в програмі, незнання вилучень (оперування поняттями *орфограма, пунктограма, складні синтаксичні конструкції*; закиди авторам щодо невикористання вилучених відомостей про *способи зв'язку слів у словосполученні*); нерозуміння принципів і закономірностей

організації навчального матеріалу в підручнику (*«теоретичні відомості розподілено за тематичними групами відповідно до вимог програми»*); незрозуміння суті й призначення системи уроків розвитку мовлення, яка органічно вмонтована в матеріал мовної змістової лінії і формує спільні навички (натомість дехто з експертів вважає, що місце таким урокам перед додатком, а вчитель може планувати і проводити їх *«на власний розсуд»*); теоретична невідповідність, незнання ключових понять дидактики й методики навчання української мови, незрозуміння механізмів реалізації їх у підручнику (*«завдання необхідно припасувати до провідних підходів і сучасних вимог»*); нерозрізнення принципів і підходів навчання; довільне оперування принципами, звуження їх спектра до традиційних; незнання сучасних принципів; незнання основних підходів до навчання української мови та перебільшення ролі неосновних (українознавчого, етнопедагогічного та комунікативного); посилення на неіснуючі освітні лінії; довільна послідовність змістових ліній; підміна мовленнєвої змістової лінії неіснуючою комунікативною як основною; незрозуміння суті, особливостей, призначення, наповнення, меж реалізації та взаємозв'язку змістових ліній (*«усі розділи підручника відповідають соціокультурним змістовим лініям»*; *«зміст навчального матеріалу мовної змістової лінії відповідає соціокультурній»*; *«час на уроці розподілено за змістовими лініями: перша частина забезпечить мовну, друга – мовленнєву»*); неасоціювання соціокультурної змістової лінії з тематикою навчальних текстів; нерозрізнення понять *епіграф* і *соціокультурна тема*; *види вправ – організаційні форми навчання – рубрики*; незнання термінології (вживання некоректних термінів, наприклад *зв'язна мова, зв'язне мовлення, розвиток зв'язного мовлення*); пропонування невідповідної віковій восьмикласників вищівської термінології (*погодження, координація, сполука слів* тощо); подання репродуктивних вправ на повторення як прикладу стимулювання пізнавальних інтересів учнів; незрозуміння суті й призначення окремих видів робіт (пропозиції вмістити в підручнику тексти контрольних диктантів та тексти для навчального аудіювання); нездатність визначити пріоритети; порушення логіки (видатні історичні постаті у зв'язку з тематикою соціокультурної змістової лінії стоять після тваринного світу); наявність спірних, а то й помилкових тверджень (*«наскрізність соціокультурної та діяльнісної змістових ліній інколи ускладнює їх реалізацію»*); брак оцінних суджень експертів, коли незрозуміло, схвалює він чи заперечує доцільність чого-небудь; приписування авторам незаслужених «здобутків»: урахування положень компаративної лінгвістики (яка не має жодного відношення до підручника української мови як рідної); інноваційної структури, інноваційності у презентації завдань до мовного матеріалу; можливості навчання міжконфесійного діалогу за підручником; різнорівневого представлення у підручнику елементів знань і способів виконання вправ; надання учням можливості вибору вправ відповідно до рівня їх розвитку.

Про прогалини в теоретичній підготовці частини експертів, невідповідність їхнього кваліфікаційного рівня свідчать прямо протилежні оцінки того самого проекту підручника (один експерт пропонує «відхилити», другий – «відправити на доопрацювання», а третій – «надати гриф «Рекомендовано МОН України»). Легковпізнавані й «заохочені» рецензії, написані явно не експертами.

Удосконалення потребує не лише змістове наповнення, а й мовне оформлення експертних висновків.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз роботи експертів дає можливість визначити важливі напрями удосконалення програм і підручників. Неперервні пошуки оптимальних технологій оцінювання підручників і підвищення кваліфікації експертів тривають.

Науковцям належить розробити теоретичні засади становлення Нової української школи, відновивши в її пріоритетах пазл створення освітніх інновацій, без чого їх впровадження неможливе. А це зумовить системні зміни в меті, завданнях, змісті та структурі мовної освіти на основі прогресивних наукових ідей і положень.

Бракує універсальної концепції підручника української мови, що має стати його інваріантним фундаментом безвідносно до методичних інтерпретацій різних авторів (про оригінальні системи поки не йдеться). Така концепція дасть можливість визначити «реперні точки» докладання зусиль як авторів, так і експертів, визначити «дорожню карту» їхніх дій.

Високопрофесійна експертиза потребує розроблення наукових засад оцінювання підручників, сучасних експертних підходів, технологій та моделей їх застосування тощо.

Використані джерела

1. Біла книга національної освіти України [Електронний ресурс] / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – Режим доступу: http://www.ippo.edu.te.ua/files/news/01_bila_knuga_osvity_proekt.doc
2. Бондаренко Н. В. Експертиза шкільного підручника: коментарі й рекомендації експертам. Українська мова / Н. В. Бондаренко // Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів : посібник / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Пед. думка, 2016. – С. 56–60.
3. Бондаренко Н. В. Концептуальні засади підручника «Українська мова» для 8 класу ЗНЗ з навчанням українською / Н. В. Бондаренко // Дивослово. – 2015. – № 10. – С. 10–14.
4. Експертиза. Експертна оцінка / І. П. Маноха // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Експертиза шкільних підручників: коментарі й рекомендації [Електронний ресурс] / Виступ Н. В. Бондаренко. – Режим доступу: www.undip.org.ua/info/5349/?sphrase_id=3622
6. Косянчук С. В. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: ціннісний аспект // Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [авт. кол. : Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубочева та ін.] ; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. – К. : Пед. думка, 2015. – С. 186–225.
7. Косянчук С. В. Ціннісно-сміслові орієнтації змісту предметів гуманітарного циклу в контексті підручникотворення / С. В. Косянчук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 124–132.
8. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] / [Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/baza/nats_doktr.doc

References

1. Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy [Elektronnyi resurs] / Akad. ped. nauk Ukrainy ; za red. V. H. Kremenii. – K., 2009. – Rezhym dostupu: http://www.ippo.edu.te.ua/files/news/01_bila_knuga_osvity_proekt.doc
2. Bondarenko N. V. Ekspertyza shkilnoho pidruchnyka: komentari y rekomendatsii ekspertam. Ukrainka mova / N. V. Bondarenko // Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : posibnyk / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkini. – K. : Ped. dumka, 2016. – S. 56–60.
3. Bondarenko N. V. Kontseptualni zasady pidruchnyka «Ukrainska mova» dlia 8 klasu ZNZ z navchanniam ukrainskoiu / N. V. Bondarenko // Dyvoslovo. – 2015. – № 10. – S. 10–14.
4. Ekspertyza. Ekspertna otsinka / I. P. Manokha // Entsiklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holov. red V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
5. Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: komentari y rekomendatsii [Elektronnyi resurs] / Vystup N. V. Bondarenko. – Rezhym dostupu: www.undip.org.ua/info/5349/?sphrase_id=3622
6. Kosianchuk S. V. Fundamentalizatsiia zmistu osvity u starshii shkoli: tsinnisnyi aspekt // Fundamentalizatsiia zmistu osvity u starshii shkoli: teoriia i praktyka : kol. monohraf. / [avt. kol. : H. O. Vaskivska, V. I. Kyzenko, S. E. Trubacheva ta in.] ; za nauk. red. d-ra ped. nauk H. O. Vaskivskoi. – K. : Ped. dumka, 2015. – S. 186–225.
7. Kosianchuk S. V. Tsinnisno-smyslovi oriientatsii zmistu predmetiv humanitarnoho tsyклу v konteksti pidruchnykotvorennia / S. V. Kosianchuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 124–132.
8. Natsionalna doktryna rozvytku osvity [Elektronnyi resurs] / [Zatverdzheno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 roku # 347/2002]. – Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/baza/nats_doktr.doc

Бондаренко Н. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела обучения украинскому языку и литературе Института педагогики НАПН Украины, e-mail: nelly.bondarenko@ukr.net

Косянчук С. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела дидактики Института педагогики НАПН Украины e-mail: 358svk@bigmir.net

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭКСПЕРТИЗЫ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

В статье рассматривается проблема экспертизы учебника украинского языка для 8-го класса. Акцентируется внимание на вопросах совершенствования критериев анализа учебника; сформулированы требования к экспертным оценкам, обусловленные спецификой предмета.

Проанализированы материалы экспертизы конкурсных учебников 2016 года, выявлены и обобщены ошибки и просчеты, допущенные их авторами, указаны причины. Отмечены конструктивные предложения экспертов по улучшению качества учебников. Особое место отведено ошибкам в экспертном оценивании учебников и определению их причин. Сформулированы предложения по повышению профессионального уровня экспертов и совершенствованию экспертизы школьных учебников.

Ключевые слова: экспертиза; учебник украинского языка; 8-й класс.

Bondarenko N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, senior researcher, senior researcher of the Ukrainian Language and Literature Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, e-mail: nelly.bondarenko@ukr.net

Kosianchuk S.,

Candidate of Pedagogical Sciences, senior researcher of the Didactics Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, e-mail: 358svk@bigmir.net

IMPROVING THE EXPERTISE OF SCHOOL TEXTBOOKS

In the article, the authors represent the problem that concerns the examination of a textbook on Ukrainian language for 8th grades of secondary schools. Authors described progressive aspects, related to the ideas of the school textbooks variability. Negative aspects of implementing the idea of variability of school textbooks are covered; the requirements for the Ukrainian language textbook as a manual are presented. Problems, the solution of which will positively affect the quality of the textbook variability, are covered. The authors also touched upon the issue that concerns the improvement of the criteria for the analysis of a school textbook. They formulate the requirements for expert opinions, which are related to the specific subject of training, conduct an analysis on the information and other materials examination of Ukrainian language textbooks for the 8th grades that were submitted to the competition of textbooks in 2016. Shortcomings were discovered and classified. Among them there are the causes of errors made by the authors in the creation process of textbooks for secondary school pupils. Authors determined the advantages and constructive proposals that have been made by the experts to improve the quality of textbooks. The article reveals the other pros and cons of experts' opinions. They also point out the experts' mistakes which they admit in the process of evaluating textbooks. The causes of these errors were described. They suggest the ways to raise the professional level of experts. It will have a positive impact on the experts' learning process under the auspices of the Ministry of Education and Science of Ukraine with the direct participation of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine and the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine. In this article, the proposals to improve the process of examination of school textbooks were provided.

Keywords: expertise, Ukrainian language textbook, 8th grades.

**Шкатула Олександр Павлович –**

старший викладач кафедри суспільних наук Житомирського військового інституту ім. С. П. Корольова, підполковник запасу, здобувач відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: інформаційні технології в навчальному процесі, особистість у кіберпросторі, формування психологічної стійкості військовослужбовців.

e-mail: alexxx-a@yandex.ru, shkatula_a_p@ukr.net

УДК 372.83

ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕСУРСІВ КУРСАНТАМИ ВНЗ ПРИ ВИВЧЕННІ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядаються питання, пов'язані з використанням курсантами вищих військово-навчальних закладів навчальних ресурсів у процесі вивчення суспільних наук. Зазначається, що на сучасному етапі Збройні сили України відчувають нестачу якісного кадрового потенціалу, а його підготовка відбувається за умов гібридної війни. У дослідженні встановлено, що у процесі підготовки до занять курсанти користуються насамперед ресурсами Інтернету. Простота отримання інформації в мережі Інтернет призводить до поверхневого, легковажного ставлення до неї. Курсанти зазвичай використовують знайдений матеріал, не перевіряючи його на достовірність, не заглиблюючись в його сутність. На думку автора, бездумне, неконтрольоване використання інформаційних ресурсів Інтернету може негативно позначитися на світоглядних засадах і моральному стані майбутніх офіцерів.

Ключові слова: бездротовий доступ; джерело інформації; Інтернет-ресурс; курсанти ВНЗ; навчальний ресурс; суспільствознавчі дисципліни; час.

Постановка проблеми. Нині проведено велику кількість досліджень, спрямованих на вивчення питань, які пов'язані з підготовкою майбутніх військових фахівців. На основі аналізу військової практики визначено стандарти, систему військової освіти, напрями підготовки військових фахівців. Проте низка змін, які відбулися впродовж останніх років в українському суспільстві, посилила дію факторів, що впливають на функціонування Збройних сил України, серед яких можемо зазначити проникнення мережі Інтернет у процес військової діяльності. Це породжує нові проблеми, які поки що залишаються поза увагою дослідників. Вирішення проблем, пов'язаних із впливом Інтернету на процес підготовки військовиків, – один із важливих етапів у забезпеченні дієвості педагогічної системи збройних сил.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми організації пізнавальної діяльності, які пов'язані з використанням різноманітних інформаційних джерел, навчальної інформації, цікавили багатьох вчених-педагогів. Аналіз наукових джерел свідчить, що фактично кожен педагог переймається питаннями ефективності використання різноманітних інформаційних джерел: навчальної літератури, історичних джерел, науково-популярної літератури, сайтів

новин, блогів, файлообмінників, особистих web-сторінок тощо. Різні площини цієї проблеми досліджувалися впродовж тривалого часу, що переконує у її актуальності та значимості. Так, вивченням психологічних та педагогічних основ активізації пізнавальної діяльності займалися В. В. Давидов, П. Я. Гальперін, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін. Шляхи вирішення проблем навчальної діяльності в ході самостійної роботи з першоджерелами досліджували М. А. Данилов, Б. П. Єсіпов, Р. Г. Мікельсон, Т. С. Панфілов, Р. Б. Срода та інші. Значний внесок у розробку питання використання Інтернет-ресурсів у навчальному процесі здійснили А. А. Андрєєв, В. Ю. Биков, В. М. Глушков, Л. М. Лучко, Л. А. Нікітюк, Г. К. Селевко. Фактично усіма дослідниками акцентується, що навчанню за допомогою Інтернет-ресурсів притаманні: відкритість, гнучкість, доступність, пізнавальність та творчість. Разом з цим низка дослідників (С. І. Болтівець, Н. М. Бугайова, І. В. Литовченко, С. Д. Максименко, М.-Л. А. Чепи) звертає увагу на небезпеки для фізичного і психічного здоров'я особи під час роботи в Інтернеті.

Формулювання цілей статті. Мета статті – дослідити проблеми, пов'язані з використанням курсантами вищих військових навчальних закладів електронних навчальних ресурсів у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан українського суспільства характеризується суттєвими трансформаціями фактично в усіх сферах. Характерні зміни відбуваються і в системі вищої освіти. Приведення структури освіти, її суті та форм відповідно до європейських вимог, надання широкої академічної та фінансово-господарської автономії навчальним закладам, а також інші нововведення мають на меті підвищити якість підготовки фахівців, посилити конкурентно-спроможність випускників українських вишів.

Проте ще більш необхідними є зміни в процесі підготовки офіцерів для Збройних сил України. Фінансування потреб армії за залишковим принципом, проведення довгочасної та необгрунтованої політики «скорочення» Збройних сил України впродовж тривалого часу призвели до зменшення престижу військової служби, морального занепаду та нищення кадрового потенціалу війська [3]. Водночас гібридний характер сучасної війни, нові реалії бою, збільшення його інтенсивності та мобільності, підвищення ролі інформаційного забезпечення бойових дій – все це вимагає не тільки покращення матеріально-технічного оснащення українського війська, а й формування у військовослужбовців рис, необхідних для успішної реалізації поставлених завдань. Чи не головними серед зазначених рис є здатність критично мислити, вміння швидко та самостійно знаходити необхідні конструктивні рішення, сформована психологічна готовність до дій в умовах війни. Вивчення суспільствознавчих дисциплін курсантами сприяє формуванню у них вміння швидко аналізувати потік різноманітної інформації, комплексно оцінювати ситуацію та приймати нестандартні моделі поведінки. Необхідність швидкої підготовки нового якісного кадрового потенціалу робить надзвичайно актуальним питання активізації пізнавальної діяльності курсантів, що за умов зменшення навчального часу потребує використання всього комплексу заходів, які зможуть формувати у військовослужбовців якості, необхідні для виконання завдань в умовах надзвичайного (воєнного) стану. Цьому мають сприяти, з одного боку, перехід на нові стандарти військової освіти, а з другого – використання сучасних форм та методів навчання, прийомів і способів використання навчального матеріалу, доступність інформації навчально-наукового характеру.

Варто зазначити, що за будь-яких обставин, політичних режимів та економічних ситуацій одержання вищої освіти завжди мало за основу витрату лівової частки навчального часу на самоосвіту, а отже – на самостійну роботу з різноманітними навчальними ресурсами. Виникнення поняття «навчальний ресурс» можна пов'язати із уведенням В. Ходжінсом (Wayne Hodgins) у 1994 р. у науковий обіг терміну «навчальний об'єкт» для позначення електронних об'єктів або ресурсів, які можуть використовуватися для навчання [10]. Словник української мови тлумачить французький термін «ressource» як запаси, засіб чи можливість, якими можна скористатися в разі необхідності [9]. Тому навчальний ресурс варто розуміти зазвичай як все те, чим можна скористатися в навчальному процесі, маючи на увазі навчальну, наукову, мето-

дичну та іншу інформацію, що міститься у підручниках, навчальних посібниках, першоджерелах, збірниках, довідниках, словниках, інструкціях, дидактичних матеріалах, періодичній пресі, засобах наочності тощо. Донедавна основним місцем, де проходила робота з навчальними ресурсами (матеріалами), були бібліотека, читальний зал, аудиторія, клас або будь-яке приміщення з відповідним обладнанням. Наявність, різноманітність, кількість, якість, наочність, доступність для розуміння, відповідність навчальній програмі цієї літератури виступали визначальним фактором ефективності опанування навчального матеріалу. Саме тому широке коло науковців упродовж тривалого часу займається проблемою створення навчальної літератури, що є тривалим та кропітким процесом планування, проектування, написання, оформлення, дослідницької апробації, коригування та впровадження підручника [8, с. 13]. Водночас умови економічної кризи призводять до нестачі фінансування, болючого пошуку коштів для випуску навчальної літератури та в результаті до обмеження тиражу, що на фоні змін у вищій освіті (динамізм навчальних програм, труднощі з розробкою державних програм освіти) спричиняє пошук інших підходів до методології освіти. За таких умов інформаційно-комп'ютерні технології прагнуть набути якості провідних, оскільки процес розміщення, накопичення, збереження та отримання інформації має доступний характер. Ця простота породжує на наш погляд першу проблему – відповідності знайденої інформації пошуковому запиту та її достовірності.

Стрімкий розвиток науки зумовив збільшення кількості інформації та створив ситуацію, за якої у вищій школі існує велика кількість навчальної літератури з суспільствознавчих дисциплін, що вміщує значний пласт накопиченого знання. Як відомо, збільшення кількості інформації, що повідомляється, та ускладнення навчальних процедур вимагають відповідного збільшення часу на її переробку [1, с. 55]. Перебування у навчальному закладі курсантів ВНЗ регламентується Статутом внутрішньої служби та розпорядком дня. За ними на кожен вид службової діяльності, а отже – і на навчальну, передбачено відповідну кількість часу. Самостійна робота курсантів складає третину тривалості навчального тижня – 15 годин, тобто при розрахунках часу на самостійну підготовку відводиться в середньому три години на добу [6]. Виникає суперечлива ситуація: за досить короткий час курсантам необхідно засвоїти великий об'єм навчального матеріалу. Це змушує їх інтенсифікувати процес навчання. Як правило, це відбувається за рахунок зменшення кількості часу, витраченого на пошук необхідної інформації. За таких обставин, інтуїтивно та за традицією, яка формується у старшій школі, курсанти звертаються до мережі Інтернет. Широта та доступність інформації у Всесвітній павутині породжує стан, за якого пошук відповіді на навчальне запитання відбувається вже не у читальному залі бібліотеки з її навчальною та науковою літературою, а в браузері за допомогою пошукових систем (GOOGLE – 73 %, Yandex – 64 %, Mail.ru – 64 %) або на різноманітних Інтернет-ресурсах (Vkontakte – 67 %, Odnoklassniki – 49 %, Wikipedia.org – 44 %, Ukr.net – 26 % тощо) [5].

Дослідження рівня використання курсантами навчальної літератури з суспільствознавчих дисциплін, наявної в бібліотеці ВНЗ, виявило, що, не зважаючи на забезпечення зазначених дисциплін підручниками, навчальними посібниками, курсами лекцій, альбомами схем та достатньою кількістю методичної та періодичної літератури, активність використання їх низька. З двохсот курсантів ВНЗ, які взяли участь в опитуванні, всі виявилися зареєстрованими у бібліотеці вишу, проте тільки третина з них відвідали її впродовж семестру, з них більше половини – лише один раз. В особистому користуванні навчальну літературу із суспільствознавчих дисциплін має тільки близько третини опитуваних. Серед причин, які впливають на відвідування ними бібліотеки, 40 % курсантів визначили нестачу часу, майже 10 % зауважили на відсутності необхідної літератури в бібліотеці інституту. Переважна більшість опитуваних головною причиною невикористання в процесі навчання навчальних посібників визнала можливість отримати необхідну інформацію в Інтернеті. А це окреслює наступну проблему – наявність перенавантаження дисциплін навчальною інформацією та наявні труднощі у виконанні навчальних програм без врахування вимог сьогодення.

Поява мережі Інтернет як вмістилища інформації спричинена технічним розвитком суспільства. Про вплив мережі на соціальні процеси переконливо свідчить її швидке зростання та збільшення кількості її ресурсів. Аналіз мережі демонструє збільшення користувачів Інтернету: з півмільйона осіб на початку другого тисячоліття до двох мільярдів ста тисяч осіб через десять років. За даними ресурсу Internet World Stats, загальна кількість користувачів мережі станом на 30 червня 2016 року становила більше трьох з половиною мільярдів осіб – 50,1 % кількості населення планети. Фактично, загальносвітовими темпами зростає і кількість користувачів Інтернету в Україні: їхня частка від загальної кількості населення держави становить 44,5 %, а це більше 19,5 млн осіб [2].

Ще декілька років тому використання курсантами Інтернет-ресурсів у навчальному процесі вимагало досить вартісного та серйозного технічного оснащення: по-перше, наявності персональної обчислювальної машини, здатної апаратно та програмно забезпечувати зв'язок; по-друге, профінансованого підключення до мережі, яке здійснювалося за допомогою кабелів. Тобто переважними місцями доступу до Інтернет-ресурсів, як правило, були комп'ютерні класи, комп'ютерні клуби, робочі місця в бібліотеці, читальному залі, на кафедрі, а також домашній комп'ютер.

Розвиток систем і засобів бездротової комунікації (ноутбуків, нетбуків, смартфонів, планшетів), зростання швидкості доступу та пропускних можливостей бездротових мереж разом із здешевленням останнім часом послуг провайдерів – все це змінює співвідношення у способах доступу до мережі на користь мобільності та фактично не залежить від наявності у ВНЗ комп'ютерного класу. За даними дослідження Інтернет Асоціації України, частка користувачів мобільних пристроїв серед «регулярних» користувачів Інтернету, станом на кінець II кварталу 2016 року, становить 44 % [4]. Водночас, за даними опитування, проведеного серед курсантів, переважна більшість з них (98 %) стверджує, що доступ до всесвітньої мережі за допомогою власних комунікаційних пристроїв вони можуть здійснювати, фактично, будь-коли за бажанням. При цьому вони використовують можливості Інтернету насамперед для спілкування і новин, також для пошуку цікавої інформації, потім вже для навчання і насамкінець – для розваг. Коментуючи такий розподіл, більшість респондентів зазначили, що значну кількість часу займає процес пошуку необхідного навчального матеріалу. Третина з опитаних використовує для підготовки до занять матеріал з Вікіпедії. Жоден з курсантів не дав ствердної відповіді на запитання «Чи перевіряєте ви отриману під час пошуку інформацію на правдивість?».

Загалом у процесі пошуку інформації у мережі Інтернет 60 % користувачів переглядає не більше трьох перших сторінок, і більшість з них (до 65 %) ніколи не повертається до переглянутого. Багато часу витрачається задарма – пошук інформації займає більше часу, ніж сам перегляд (часовий проміжок, витрачений на перегляд Інтернет-видань, досить короткий – від чотирьох до п'яти хвилин), що переважно здійснюється по заголовках, змісту та короткій анотації; оцінка авторитетності ресурсу та ступінь довіри до нього відбуваються миттєво, інформація рідко перевіряється на інших сайтах і в інших пошукових системах [7]. Тому окреслимо ще одну проблему – вільне, некероване пересування простором Інтернету може сформувати у курсантів спотворене уявлення про навколишню дійсність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи викладене у статті, зазначимо, що, незважаючи на окреслені проблеми, використання Інтернет-ресурсів курсантами у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін є безперечно позитивним. В умовах нових реалій саме використання Інтернету та його ресурсів створює можливість сформувати у них за короткий час якості, необхідні на війні. Особливого значення при цьому набуває розробка методів, форм та способів використання Інтернет-ресурсів, перевірка на достовірність інформації, яка використовується, оскільки поверхнєве, споживацьке ставлення до них може призвести до інформаційної та ціннісної дезорієнтації, позначитися на світоглядних орієнтирах майбутніх офіцерів.

Використані джерела

1. Беспалько В. П. Программированное обучение / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.
2. Використання Інтернету [Електронний ресурс] // Internet World Stats : [Інтернет-портал]. – Електронні дані. – [World Internet Users and 2016 Population Stats]. – Режим доступу: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
3. Гребенюк М. В. Еволюція кадрової політики «скорочення» у Збройних силах України в 1992–2012 роках / М. В. Гребенюк // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2012. – Вип. 3. – С. 216–222.
4. Дані досліджень Інтернет-аудиторії України. Дані установчих досліджень у II кварталі 2016 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.inau.org.ua/download.php?c7f2e63cb07488f5da3ad93defcb4f5d> (дата звернення 20.12.2016) – Назва з екрана.
5. Дані досліджень Інтернет-аудиторії України. Топ-25 сайтів у листопаді 2016 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.inau.org.ua/download.php?180f04a4ab433b3fde01eb6e3030dad2> (дата звернення 20.12.2016) – Назва з екрана.
6. Наказ МОУ № 346 20.07.2015 Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1126-15> (дата звернення 10.01.2017) – Назва з екрана.
7. Роуландс Я. Информационное поведение будущих исследователей / Я. Роуландс ; пер. Е. И. Зиминой // Библиотечное дело – XXI век. – 2009. – № 1. – С. 222–247.
8. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 12–21.
9. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 8. – С. 515.
10. History of Learning Objects (LOs) [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.designbydi.com/UCD/LO/history.cfm?fuseaction=history> (viewed on Januari 13, 2017). – Title from the screen.

References

1. Bespal'ko V. P. Programmirovannoe obuchenie / V. P. Bespal'ko. – M. : Vysshaya shkola, 1970. – 300 s.
2. Vykorystannia Internetu [Elektronnyi resurs] // Internet World Stats : [Internet-portal]. – Elektronni dani. – [World Internet Users and 2016 Population Stats]. – Rezhym dostupu: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
3. Hrebeniuk M. V. Evoliutsiia kadrovoi polityky «skorochennia» u Zbroinykh sylakh Ukrainy v 1992–2012 rokakh / M. V. Hrebeniuk // Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv. – 2012. – Vyp. 3. – S. 216–222.
4. Dani doslidzhen Internet-audytorii Ukrainy. Dani ustanovchykh doslidzhen u II kvartali 2016 roku. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.inau.org.ua/download.php?c7f2e63cb07488f5da3ad93defcb4f5d> (data zvernennia 20.12.2016) – Nazva z ekrana.
5. Dani doslidzhen Internet-audytorii Ukrainy. Top-25 saitiv u lystopadi 2016 roku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.inau.org.ua/download.php?180f04a4ab433b3fde01eb6e3030dad2> (data zvernennia 20.12.2016) – Nazva z ekrana.
6. Nakaz MOU № 346 20.07.2015 Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh Ministerstva obrony Ukrainy ta viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1126-15> (data zvernennia 10.01.2017) – Nazva z ekrana.
7. Roulands Ya. Informacionnoe povedenie budushchih issledovatelej / Ya. Roulands ; per. E. I. Ziminoy // Bibliotechnoe delo – XXI vek. – 2009. – № 1. – S. 222–247.
8. Topuzov O. M. Dydaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko-metodychnoho zabezpechennia stvorennia suchasnoho pidruchnyka / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedagogichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 12–21.
9. Slovnyk ukrainskoi movy : v 11 t. / AN URSR. Instytut movoznavstva ; za red. I. K. Bilodida. – K. : Naukova dumka, 1970–1980. – T. 8. – S. 515.
10. History of Learning Objects (LOs) [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.designbydi.com/UCD/LO/history.cfm?fuseaction=history> (viewed on Januari 13, 2017). – Title from the screen.

Шкатула А. П.,
старший преподаватель кафедры общественных наук Житомирского военного института им. С. П. Королева, подполковник запаса, e-mail: alexxx-a@yandex.ru, shkatula_a_p@ukr.net

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ РЕСУРСОВ КУРСАНТАМИ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием курсантами высших военно-учебных заведений учебных ресурсов в ходе изучения общественных наук. Отмечается, что на современном этапе Вооруженные силы Украины испытывают острую нехватку качественного кадрового потенциала. Его подготовка проводится в условиях дефицита времени и информационного давления факторов гибридной войны. На основе исследования выявлено, что в первую очередь при подготовке к занятиям курсанты пользуются ресурсами Интернета. Этому способствует: с одной стороны – приумножение количества информации и рост доступности информационных ресурсов сети в результате распространения беспроводных технологий, с другой – увеличение объема учебного материала, который должен усвоить будущий офицер в кратчайший срок. Простота получения информации в сети Интернет приводит к поверхностному отношению к ней. Курсанты, как правило, используют найденный материал, не проверяя его на достоверность, в большинстве случаев даже не углубляясь в его сущность. По мнению автора, бездумное, неконтролируемое использование информационных ресурсов Интернета может негативно отразиться на мировоззренческих устоях и моральном состоянии будущих офицеров.

Ключевые слова: беспроводной доступ; источник информации; Интернет-ресурс; курсанты ВУЗов; учебный ресурс; обществоведческие дисциплины; время.

Shkatula A.,
senior lecturer in social sciences, Zhytomyr Military Institute named after Sergei Korolev, reserve colonel, e-mail: alexxx-a@yandex.ru, shkatula_a_p@ukr.net

PROBLEMS OF USAGE OF EDUCATIONAL RESOURCES BY THE CADETS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN SOCIAL SCIENCES STUDYING

The article deals with the issues connected with the usage of educational resources by the cadets of higher military educational establishments in their studying of social sciences. It is observed that nowadays the military forces of Ukraine suffer a great shortage of qualified human resources. Its training is being conducted under the pressure of time and informational factors of hybrid war. The study found that while getting ready for classes the cadets primarily use Internet resources, neglecting educational resources of the library. The current circumstances are the result of the growing amount of information and simplification of access to informational resources of the web due to the wide spread of wireless technologies on the one hand, and the increase in volume of the material that the future officer must master in the shortest time possible on the other hand. The simplicity of information obtaining online leads to irresponsible and flippant attitude to it. The cadets usually use the material found without any validity check, mainly not even learning the essence of it, instantly trusting the information they found. According to the author, thoughtless, non-critical, not controlled by the tutor usage of informational resources of the Internet in the process of cadet studying may have a negative impact on the formation of the view of the world and reality as well as on morals of the future officers.

Keywords: wireless access; information source; Internet resource; cadets of higher educational establishments; studying resource; social sciences; time.



Гупан Нестор Миколайович —

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Автор близько 200 наукових праць. Коло наукових інтересів: проблеми шкільного підручникотворення, історіографія історії педагогіки.

УДК 373.5.016

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ: ПИТАННЯ КРИЗИ І РОЗВИТКУ

Статтю присвячено проблемам розбудови української історії педагогіки наприкінці ХХ — на початку ХХІ століття. Відображено досягнення науковців за основними напрямками досліджень історико-педагогічного знання в умовах утвердження нової парадигми. Показано запровадження різних підходів у висвітленні історико-педагогічного процесу. Зосереджено увагу і на проявах кризи, що все більше стала проявлятися у розвідках впродовж останнього десятиліття. Головними прогалинами у напрацюваннях істориків педагогіки стали такі: відсутність фундаментальних праць з методології, перекося у розбудові різних напрямів у дослідництві цієї галузі знання та слабкий зв'язок між історико-педагогічними розвідками і практичними потребами сучасної освіти. Запропоновано шляхи подолання негативних тенденцій у дослідництві з огляду на виявлення слабких місць та зміни функції історії педагогіки як гуманітарної науки в умовах утвердження нової парадигми.

Ключові слова: історія педагогіки; історико-педагогічні дослідження; методологія; педагогічні персоналії; освіта; педагогічна думка; гіпотеза; наукова діяльність; компетентність; криза; розвиток.

Наука досягає зрілості, коли у неї з'являється власна історія. Це сповна стосується і педагогіки. Проте останніми роками історію педагогіки «лихоманить». Практично на кожній щорічній конференції йшлося про наростання кризових явищ у цій галузі знання. Хоча у 1999 р. відома дослідниця О. Сухомлинська, оцінюючи стан і перспективи історії педагогіки, писала: «Історія педагогіки у своєму сучасному розвитку розширює ареал дослідження й виступає комбінаторною в рамках своєї дисципліни й міжпредметною в контексті загальногуманітарних наук» [7, с. 37]. Однак вже через 17 років на Всеукраїнській історико-педагогічній конференції 2016 р. у Львові О. Сухомлинська оголосила про згорання історико-педагогічного проекту.

І це попри те, що за останні десятиліття склалися окремі напрями досліджень: історія освіти; історія педагогічної думки; педагогічні персоналії та ін. Новою тенденцією в історико-педагогічній тематиці стала регіоналістика, запроваджувалися різні методологічні підходи [1; 5; 8]. Зростала кількість академіків та член-кореспондентів НАПН України із когорти корифеїв істориків педагогіки, з'явилися нові (цілком справедливо) заслужені діячі науки і техніки. Отже, виходить, що поряд з такою успішністю відбувалися і кризові явища. За твердженням окремих науковців, вони проявлялися у домінуванні в розвідках описовості, позбавленні значної кількості праць теоретичних висновків, переважанні персоналій у дослідництві тощо [3; 7]. На нашу думку, ці негаразди пов'язані із суб'єктивними факторами: низьким рівнем у наукового керівництва дисертаційних робіт; неналежною роботою координаційної ради, що призвело до «флюсоподібності» педагогічної персоналістики на загальному тлі досліджень; поблагливістю експертів спеціалізованих вчених рад тощо.

Зазначимо головні причини кризових явищ в історико-педагогічних дослідженнях: 1) незначна кількість праць з методології, без оновлення якої не можливо розвивати науку; 2) низький теоретичний рівень досліджень (як наслідок першої причини); 3) відсутність зв'язку між історико-педагогічними дослідженнями і практичними потребами сучасної освіти.

Українські галузеві наукові авторитети здебільшого цитують та посилаються на М. Богуславського, Е. Дніпрова, В. Краєвського та інших російських теоретиків методології, демонструючи «наздоганяючий розвиток» вітчизняного історико-педагогічного знання. Хоча історики педагогіки знають й інші часи, коли українські науковці випереджали московитів у своїх здобутках. Тож виходить, що сучасний інтелектуальний потенціал української історії педагогіки не виправдовує очікувань постмодерного суспільства і пасе задніх у розробці методології. На сьогоднішній день в Україні, окрім однієї брошури і декількох статей, нема жодної монографії з методології історико-педагогічних досліджень.

Мета статті – привернути увагу науковців до проявів кризи в дослідництві з історії педагогіки, визначити основні недоліки у розбудові цієї галузі знання та запропонувати шляхи їхнього усунення.

Певні міркування щодо порушеної проблеми висвітлені в наших попередніх публікаціях, а також працях О. Адаменко, С. Гончаренка, Н. Дічек, О. Сухомлинської, Є. Хрикова та ін. дослідників.

В умовах утвердження нової парадигми в історико-педагогічних дослідженнях використовуються здебільшого методи радянських часів. Особливо це стосується такого напрямку, як педагогічні персоналії. Відомий радянський педагог О. Піскунов ще в 1968 р. писав: «Персоніфіковані роботи ... у більшості випадків не є історико-педагогічними дослідженнями, вони в кращому випадку можуть претендувати на роль «другорядних джерел» [6, с. 103]. У педагогічній пресі тих часів з'являлися й інші статті, де критикувалася стереотипність персоніфікованих досліджень, властиве їм розчленування системи поглядів видатних педагогів, що призводило до гіпертрофії то одних, то інших сторін персоналії [4, с. 113].

У 70–80-х рр. XX ст. центральними фігурами персоніфікованих історико-педагогічних досліджень здебільшого були А. Макаренко, Н. Крупська, В. Сухомлинський. Серед захищених дисертацій за цей період (так званого «застою») частка зазначених персоналій становила 54 % від їхнього загалу [4, с. 114].

В Україні ця тенденція збереглася і в наступні роки. В умовах незалежності охочі швидко захистити дисертації видавали стереотипні тексти про забутих та штучно замовчуваних у радянські часи педагогів, освітніх і громадських діячів. Спочатку домінування педагогічних персоналій пояснювалося потребами відродити національну педагогічну науку. Попри те, що більшість тих праць була описовою і не містила нових методологічних підходів, цей потік не згасє і на сьогоднішній день. Упродовж останніх двох десятиліть в тематиці дисертаційних досліджень персоналії посідають 22,3 %, регіональна історія – 13,5 %, інші теми – 64,2 %. Тобто частка персоналій дуже велика. Цікаво, що з 1995 по 2014 р. було заочно заохочено 302 дослідження з вітчизняних персоналій, а зарубіжних – лише 52. За той же час захищено докторських дисертацій з вітчизняних персоналій – 4, а із зарубіжних нема жодної [9, с. 196]. Така статистика наводить на роздуми, що дисертацію легше захистити з вітчизняної персоналії: не треба опановувати іноземну мову, більш доступна джерельна база, не потрібна апробація в іноземних виданнях, відсутність ризику наразитися на критику іноземних дослідників, а головне – можна використовувати старі підходи, якими послуговувалися дослідники ще за радянської доби і яким нема місця у зарубіжній практиці.

Характеризуючи цю ситуацію, О. Сухомлинська у 2014 р. наголошувала: «Оскільки перебік більш-менш значущих педагогів уже вичерпаний, то з'являється тенденція до дослідження відомих персоналій – гуманітаріїв, мислителів, громадських діячів, які лише дотично, епізодично займалися питаннями освіти і виховання. Продовжується також тенденція до вивчення спадщини видатних педагогів (А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Русова), творчість яких уже впродовж багатьох десятиліть виступає предметом дослідження» [9, с. 13]. Тож виявляється, що у цьому напрямі нічого не змінилося порівняно з радянською добою – хіба що персоналію Н. Крупської замінили на С. Русову, зберігши таким чином навіть гендерний формат. Варто зауважити, що за роки незалежної України першість за кількістю заочно заохочених тем дисертацій належить персоналії В. Сухомлинського – 38 тем, А. Макаренко – 17, С. Русова – 8. Координаційна рада й досі продов-

жує давати зелене світло такій тематиці, поглиблюючи кризу у дослідництві, про яку неодноразово йшлося на історико-педагогічних конференціях.

Ми цілком погоджуємося із застереженням О. Сухомлинської, що вичерпавши перелік «більш-менш значущих педагогів» дослідники зосередилися на персоналіях відомих гуманітаріїв, мислителів, громадських діячів, які лише епізодично займалися питаннями освіти і виховання. Яскравим свідченням вищезазначеного є «Українська педагогіка в персоналіях» (у двох томах). Хоча у передмові першого тому задекларовано, що «... у запропонованій книжці в центрі моделювання національної педагогічної думки покладено аналіз життєвого і творчого шляху педагога – творчої особистості, носія ідей», але з подивом зустрічаємо тут статті про князів (Ярослава Мудрого, Володимира Мономаха), низки церковних та громадських діячів, які насправді не були педагогами. До того ж окремі з них уславилися войовничими діями проти родичів і навіть батьків. Вони вбивали своїх братів аби посісти княжий трон, розпалювали міжусобні конфлікти, а утвердивши власну одноосібну владу вже ставали авторами різних повчань і настанов, як правильно жити у мирі та любові до ближніх. У боротьбі за утвердження своєї влади князі отримували підтримку церковних діячів – Іларіона Київського, Феодосія Печерського. Описи їхньої діяльності теж представлено у першій книзі двотомного видання педагогічних персоналій. До речі, у статтях про загаданих політичних і церковних діячів не міститься наукової новизни, а матеріал є загальновідомим, адже викладений у шкільних підручниках з історії України для учнів 7 класу.

Насторожує твердження О. Сухомлинської, що «тематика середини XIX – і включно до кінця XX ст. майже вичерпана, то починаються пошуки тем, які відстоять від нас на відстані 10–15 років, що з усіх міркувань ще не є історико-педагогічною проблематикою. Таке зациклення на вітчизняній (українознавчій) радянській тематиці впродовж 20 років призводить до певної вичерпаності тематики, повторів тем у різних варіаціях і, відповідно, до зниження наукової валідності формулювань» [9, с. 12]. Однак тоді постає питання: для чого існує координаційна рада і хто має відповідати за такі перекоси впродовж двох десятиліть? Окрім того, якщо лунають заяви щодо вичерпаності історико-педагогічної тематики, то це свідчить про обмежене бачення дослідниками ресурсних можливостей цієї галузі наукового знання. Необхідно розробляти нові методологічні підходи в історико-педагогічних розвідках, адже залишки радянської спадщини вже дійсно не тільки вичерпані, а й давно втратили перспективу в гуманітарних науках.

Одним із шляхів підвищення теоретичного рівня історико-педагогічного дослідження може стати формулювання дослідником гіпотези, яка буде ним підтверджуватися або спростовуватися. Гіпотеза сприятиме чіткому визначенню завдань дослідження і поглядів науковця на джерела, які він аналізуватиме. Наразі в Україні історія педагогіки – чи не єдина галузь педагогічних досліджень, де не використовується гіпотеза. Порушення цього питання серед істориків педагогіки викликає здивування – а хіба може бути в наших дослідницьких працях гіпотеза? Насправді з позицій логіки будь-яке наукове дослідження не мислимо без гіпотези (у тому то й сутність дослідництва). Звісно, що визначення гіпотези до всього історико-педагогічного дослідження (яка б охоплювала повністю його мету) є неможливим, адже сам процес є закономірним та існує поза варіативністю. Однак гіпотеза в історико-педагогічному дослідженні може використовуватися локально, зокрема щодо окремих завдань або у процесі визначення методів і підходів у дослідництві. Відмовляючись від гіпотези, історики педагогіки завідомо стають на шлях спрощеності у виконанні поставлених завдань, що часто призводить до відходу від педагогічного дослідництва в бік соціологізаторства.

У 2010 р. відомий український науковець С. Гончаренко опублікував працю «Методичні поради молодим науковцям», де написав: «Гіпотеза є необхідним елементом як експериментальних досліджень, так і наукових праць з історії та порівняльної педагогіки» [2, с. 81]. Важливо зазначити, що автор наголошував саме на наукових працях з історії педагогіки, а не на реферативних історико-педагогічних реву, які стали домінуючим жанром кваліфікаційних дисертаційних робіт цієї галузі.

У 2016 р. у журналі «Педагогіка», № 7 (Москва) опубліковано статтю українського вченого Є. Хрикова «Гіпотеза в історико-педагогічному дослідженні». У ній автор пише: «Аналіз робіт з історії педагогіки і порівняльної педагогіки свідчить, що проблеми гіпотези не використовуються в дослідницькій практиці» [10, с. 103]. Тож виходить, що поради відомого українського дослідника

С. Гончаренка залишилися поза увагою істориків педагогіки і переважна більшість з них продовжує просуватися спрощеним шляхом, послуговуючись застарілими методологічними підходами.

Важко не погодитися і з твердженням Є. Хрикова: «Використання гіпотези дозволить забезпечити розвиток методологічних основ історико-педагогічних досліджень» [10, с. 111]. Цінним у цій статті є не тільки доведення доцільності використання гіпотези в історико-педагогічному дослідженні, а й пропозиції та пояснення, як це конкретно треба робити на різних етапах дослідницької діяльності. Акцентується увага і на особливостях визначення такої гіпотези, зокрема, що вона не може охоплювати всю мету, а спрямовується лише на окремі завдання.

Без гіпотези історико-педагогічна праця набуває переважно описового характеру, а теорія підміняється оглядом і переказом використаної літератури. Звісно, що такі «дослідження» суспільству не потрібні. У сучасних умовах на цю продукцію нема соціального замовлення.

Серед причин кризи варто зазначити й відірваність історико-педагогічних досліджень від практики освіти. У дисертаціях з історії педагогіки автори пишуть, що їх праця може бути використана під час написання курсових і дипломних робіт, а також у процесі розробки спецкурсів. Однак таке практичне значення є гіпотетичним. Тобто «можуть бути використані», а можуть і не використовуватися. Нерідко дисертанти з досліджених ними педагогічних персоналій створюють спецкурси зводячи останні в категорію «знавства» («Огієнкознавство», «Грінченкознавство» і т. д.). Тож просуваючись таким шляхом, лише на підставі огляду двох томів «Українська педагогіка в персоналіях» можна наробити 165 різних «знавств», серед яких будуть – «Могилознавство», «Кулябкознавство», «Тупталознавство» й усі інші персоналії, які вже описані та ще будуть досліджуватися і висвітлюватися із залишків «більш-менш значущих педагогів». Проте, усвідомлюючи значний внесок видатних педагогів у теорію та практику освіти й виховання, некоректно ототожнювати їхні персоналії із «знавством», адже тим самим нівелюємо такі поняття, як суспільствознавство, природознавство та інші. Окрім того, сумнівно, що таким чином можна збагатити науку, а тим більше – пов'язати її з практикою. На нашу думку, практичну спрямованість історико-педагогічних досліджень варто орієнтувати не лише на вузьке коло студентських потреб (курсів та дипломні роботи), а на шкільних вчителів (чисельність яких згодом поповнять і деякі студенти). Було б доцільним підготувати посібники для вчителів з історії освіти. Такий матеріал використовується у кожному розділі шкільних підручників, починаючи з 7 класу і до 11 включно. У навчальних книгах для дітей історія шкільництва представлена стисло і фрагментарно. Однак вчитель має знати більше за викладене у шкільному підручнику, тому для них і створюються відповідні посібники. Такі книги для вчителів видають історики культури, висвітлюючи історію живопису, музики, архітектури і, між іншим, освіти. Звісно, що історики педагогіки можуть фахово висвітлити історію шкільництва та показати особливості його розвитку в ту чи іншу добу. Водночас їхні історико-педагогічні розвідки будуть мати не тільки конкретну практичну значущість, а й користуватимуться попитом серед учителів загальноосвітніх шкіл.

У сучасних умовах утвердження ринкових відносин у суспільстві постає резонне питання – а для чого потрібна історія педагогіки? Якщо в радянські часи вона мала на меті посилити ідеологічний ресурс науки навчання і виховання, то нині суспільство очікує від істориків педагогіки реалізації цієї галузі знання в практичному житті. Вони мають пояснити сучасним освітянам: як і чому формувались ті чи інші моделі освіти; чому одні з них були ефективними, а інші ні; як пов'язана кожна модель освіти минулого з тогочасними потребами суспільства. Це розширить можливості прогнозування й сьогоднішніх потреб освіти, зокрема долати ностальгію за радянською освітою. Про це нерідко можна почути на семінарах з вчителями та директорами шкіл, де звучать твердження на кшталт «в радянській школі було багато хорошого». Але ж тоді – чому розвалився СРСР, чому не збереглася радянська парадигма в освіті, і зрештою – чи не утверджується у нашій педагогічній думці прагнення підтримати реставрацію радянської моделі освітньо-виховної роботи у так званих ЛНР і ДНР.

Отже, насправді українська історія педагогіки не вичерпала себе. Її кризовий стан обумовлений не об'єктивними, а суб'єктивними чинниками – застарілими методологічними підходами, та пошуками зручних шляхів у досягненні меркантильних інтересів окремих дослідників, розробників історико-педагогічного знання. Останнім десятиліттям з року в рік спрощувалося написання «наукових розвідок». За цей час стало більш доступним опрацювання дослідниками документів, що зберігаються в центральних та регіональних архівах (ці джерела тепер є в електронному до-

ступі, і науковцям не треба витрачати час на поїздки до архівів, оскільки вони можуть працювати з матеріалами їх фондів, послуговуючись ресурсами Інтернету). Останніми роками скасовано обов'язкову історіографічну складову у структурі історико-педагогічного дослідження (оскільки вона виявилася складною для широкого загалу зростаючої чисельності дисертантів); ігнорується визначення прогностичних напрямів подальших розвідок за досягнутими результатами завершеної теми (що фактично консервує творчі пошуки науковця і перспективи розбудови досліджуваної проблеми); нехтується розроблення тематики, пов'язаної із формуванням історико-педагогічної компетентності. Проте зазначену кризову ситуацію варто сприймати не як вичерпаність історико-педагогічного знання і підставу для згортання цього проекту, а як привід до оновлення методології, піднесення на новий теоретичний рівень дослідницької діяльності та наближення її до життєвих освітянських потреб сьогодення.

Використані джерела

1. Адаменко О. В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні // Рідна школа / О. В. Адаменко. – 2009. – № 5–6. – С. 8–11.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
3. Гупан Н. М. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях / Н. М. Гупан // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 1. – С. 116–121.
4. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. – К. : «А.П.Н.», 2002. – 224 с.
5. Дічек Н. П. Модернізація теоретико-методологічних підходів до вивчення історико-педагогічних явищ // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 70–81.
6. Пискунов А. И. Задачи марксистской истории педагогики на современном этапе // Советская педагогика. – 1968. – № 11. – С. 102–106.
7. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37–40.
8. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
9. Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995–2014): хронологічно-тематичний показник за координованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01 / автор проекту і наук. ред. О. В. Сухомлинська. – Умань : ФОП Жовтий, 2014. – 357 с.
10. Хрыков Е. Н. Гипотеза в историко-педагогическом исследовании / Е. Н. Хрыков // Педагогика. – 2016. – № 7. – С. 103–111.

References

1. Adamenko O. V. Vybirkovyi metod v istoryko-pedahohichnomu doslidzhenni // Ridna shkola / O. V. Adamenko. – 2009. – № 5–6. – S. 8–11.
2. Honcharenko S. U. Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam / S. U. Honcharenko. – Kyiv-Vinnytsia : TOV firma «Planer», 2010. – 308 s.
3. Hupan N. M. Problemy khronolohii v suchasnykh istoryko-pedahohichnykh doslidzhenniakh / N. M. Hupan // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2016. – № 1. – S. 116–121.
4. Hupan N. M. Ukrainska istoriografii istorii pedahohiky. – K. : «A.P.N.», 2002. – 224 s.
5. Dichek N. P. Modernizatsiia teoretyko-metodolohichnykh pidkhodiv do vyvchennia istoryko-pedahohichnykh yavysheh // Pedahohika i psykholohiia. – 2006. – № 4. – S. 70–81.
6. Piskunov A. I. Zadachi marksistskoj istorii pedagogiki na sovremennom eh tape // Sovetskaya pedagogika. – 1968. – № 11. – S. 102–106.
7. Sukhomlynska O. V. Kontseptualni zasady rozvytku istoryko-pedahohichnoi nauky v Ukraini / O. V. Sukhomlynska // Shliakh osvity. – 1999. – № 1. – S. 37–40.
8. Sukhomlynska O. V. Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem / O. V. Sukhomlynska. – K. : A.P.N., 2003. – 68 s.
9. Ukrainska istoryko-pedahohichna nauka u dzerkali tematyky dysertatsiinykh doslidzhen (1995–2014): khronolohichno-tematychnyi pokazhchyk za koordynovanykh tem dysertatsiinykh doslidzhen zi spetsialnosti 13.00.01 / avtor proektu i nauk. red. O. V. Sukhomlynska. – Uman : FOP Zhovtyi, 2014. – 357 s.
10. Hrykov E. N. Gipoteza v istoriko-pedagogicheskomo issledovanii / E. N. Hrykov // Pedagogika. – 2016. – № 7. – S. 103–111.

Гупан Н. М.,

доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела обществоведческого образования Института педагогики НАПН Украины,
e-mail: nestorgupan@gmail.com

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ: ВОПРОСИ КРИЗИСА І РОЗВИТТЯ

В статті розглядається розвиток української історії педагогіки в кінці ХХ – початку ХХІ в. Отражені досягнення учених по основним напрямкам дослідження історико-педагогічного знання в умовах утвердження нової парадигми. Показані різні підходи в вивченні історико-педагогічного процесу. Сосередоточено увагу на проявленні кризи, що все більше став проявлятися в дослідницькій діяльності на протязі останнього десятиліття. Основними недоліками в роботах істориків педагогіки стали: відсутність фундаментальних розробок по методології; перекося в розвитку різних напрямків дослідження цієї галузі знання, слабка зв'яз між історико-педагогічними дослідженнями і практичними потребами сучасного освіти. Предложено шляхи подолання негативних тенденцій в дослідженнях з урахування виявлених слабких місць і змінення функції історії педагогіки як гуманітарної науки в умовах нової парадигми.

Ключевые слова: історія педагогіки; історико-педагогічні дослідження; методологія; педагогічні персоналії; освіта; педагогічна думка; гіпотеза; наукова діяльність; компетентність; криза; розвиток.

Gupan N.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, chief researcher of the Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine,
e-mail: nestorgupan@gmail.com

HISTORY OF EDUCATION: CRISIS AND DEVELOPMENT

The article is devoted to the problems of development of Ukrainian history of education in the late XX – the beginning of the XXI century. Researchers' achievements were covered in the key areas of research of historical and pedagogical cognition in terms of establishing a new paradigm. Introducing different approaches to covering the historical and pedagogical process was represented. Some attention was focused on the manifestations of the crisis that became increasingly apparent in exploration over the last decade. Analysis of the causes of the crisis gives reason to believe that it is not of objective nature but of subjective one. The main gaps in the lay-outs of researchers who study history of pedagogy are the following: lack of fundamental works on the methodology, distortions in the development of various areas in studying this academic area and a weak link between historical and pedagogical studies and practical needs of modern education. Many historians who research education embarked on simplicity in tasks fulfillment, which often led to the digression of education researches towards sociologization. Declared methodological approaches were not applied, and actually they were decorative. It was emphasized that under current conditions, the history of pedagogy may be the only area where the problems of formation of competences were not considered. Accordingly, training new specialists is carried out chaotically, without meeting the needs for their quantity and understanding the subject and interdisciplinary components of historical and pedagogical competence. The ways to overcome the negative trends in researches were suggested due to the found weaknesses and changes in the function of history of education as a humanitarian science in terms of establishing a new paradigm.

Keywords: history of pedagogy, historical and educational research methodology, educational personnel, education, teaching idea, hypothesis, scientific activity, competence, crisis, development.



Стучинська Наталія Василівна —

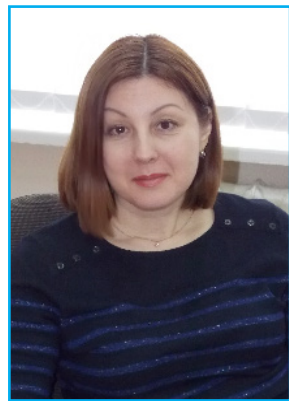
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри медичної та біологічної фізики НМУ ім. О.О. Богомольця. Коло наукових інтересів: фізика, медична та біологічна фізика, теорія та методика навчання (медичні та фармацевтичні дисципліни), педагогіка та психологія.

e-mail: stuchynska@yandex.ru

**Колтакова Світлана
Василівна —**

пошукач кафедри медичної та біологічної фізики НМУ ім. О.О. Богомольця, старший лаборант, НМУ ім. О. О. Богомольця.

Коло наукових інтересів: теорія та методика навчання, медична та біологічна фізика, історія фізики, педагогіка та психологія, інформаційні технології в освіті.
e-mail: svitlanakolpakova@i.ua



УДК 372.881.1

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК КУРСУ ФІЗИКИ У МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

У статті розглянуто історичний аспект становлення фізичної освіти у вищих навчальних закладах України, зокрема у медичних університетах. Досліджено процес становлення системи фізичної освіти, починаючи з кінця XVIII – початку XIX ст.: створення наукових шкіл і фізичних лабораторій, біля витоків яких стояли непересічні особистості української науки; самостійних медичних навчальних закладів; формування напрямів розвитку методики навчання; розроблення стандартів медичної освіти. Стаття знайомить з результатами наукової та викладацької діяльності видатного фізика, професора Й. Й. Косоногова, науковий доробок якого вивчений недостатньо. Проведено компаративний аналіз змісту підручників з фізики. Стаття спрямована на актуалізацію історичних цінностей минулого та втілення їх у реальності сьогодення.

Ключові слова: фізика; історія фізики; медична та біологічна фізика; медична освіта; теорія та методика навчання.

Постановка проблеми. Реформаційні процеси сьогодення у медичних вищих навчальних закладах зумовлюють необхідність дослідження та вдосконалення сучасного освітньо-інформаційного простору. Важливе місце в узагальненні та осмисленні процесів еволюції методики навчання належить історико-генезисному аналізу розвитку змісту навчальних дисциплін. Особливого значення при цьому набуває вивчення історичних витоків становлення та розвитку курсу фізики у медичних університетах та актуалізація всього цінного з минулого в реальності сьогодення.

Історично в Україні вищі медичні школи розвивалися у тісному зв'язку з природничо-науковими факультетами університетів, що гарантувало серйозну фундаментальну підготовку випускників.

Сучасна медицина широко використовує результати теоретичних та експериментальних досягнень в галузі фізики і, таким чином, фізика має виключно важливе значення як для медицини у цілому, так і для професійного становлення особистості майбутнього лікаря.

Необхідні для фахівця медичної галузі питання прикладної біофізики, окремі питання загальної фізики, які необхідні для усвідомленого використання в медицині сучасних методів діагностики та лікування, фізичні принципи дії лікувальної та діагностичної апаратури складають основу змісту курсу «Медична та біологічна фізика», що вивчається в медичних університетах.

Специфіка дидактичного підходу до вивчення фізики в медичному університеті значною мірою зумовлена тим, що для спеціаліста-фізика основним є фізична суть явищ природи, для фахівця-медика основним є об'єкт дослідження – людина [9, с. 98].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в дослідженні історичних витоків становлення та розвитку сучасного курсу медичної та біологічної фізики у медичних університетах.

Виклад основного матеріалу. Історико-генезисний аналіз попередніх досліджень свідчить, що викладання фізики в Україні налічує більш ніж тривікову історію, а в системі медичної освіти – понад вікову. Спираючись на проведені в історичній ретроспективі дослідження, було виокремлено основні етапи становлення та розвитку курсу фізики в системі медичної освіти [9, с. 41].

Перший етап (XVIII – початок XIX ст.) – період становлення курсу фізики у системі медичної освіти. Студентам надаються фрагментарні знання з окремих розділів фізики, яка не є обов'язковою початковою дисципліною.

Другий етап (початок XIX – середина XX ст.) – фізика набуває статусу рівноправної та обов'язкової початкової дисципліни у медичних університетах. Майбутні лікарі вивчали курс, наближений до курсу загальної фізики: елементи профілізації були практично відсутні.

Третій етап розпочався в середині 50-х рр. XX ст. і був зумовлений значними успіхами теоретичної та прикладної фізики в галузі медичних досліджень, що спричинило принципові зміни у змісті та структурі курсу фізики. Цей етап ознаменувався створенням інтегрованого на базі суміжних дисциплін курсу «Медична та біологічна фізика» (початок 80-х – середина 90-х рр. XX ст.).

Четвертий етап (із середини 90-х рр. і триває дотепер) позначився фахово орієнтованою профілізацією курсу («Лікувальна справа», «Стоматологія», «Медична психологія» тощо). Цим обумовлені структурні зміни курсу, виокремлення інваріантної та варіативної складових, активним пошуком та впровадженням нових освітніх технологій.

Першими навчальними закладами, у яких вивчалися окремі питання фізики (йдеться про фізику за Аристотелем) як складові частини філософії, були Київська духовна академія (1631 р.) і Києво-Могилянська академія (1632 р.). Відкриття нових фізичних законів та закономірностей дало змогу виокремити фізику як самостійну навчальну дисципліну: в європейських університетах – у першій третині XVIII ст., в українських навчальних закладах – у кінці XVIII – початку XIX ст. (Чернівецький університет (1875 р.), Харківський університет (1805 р.), Київський політехнічний інститут (1898 р.) [1, с. 17].

Довгий час цій навчальній дисципліні відводилася роль другорядного предмета і тільки реформа природничо-наукової освіти у кінці XIX – початку XX ст. висунула фізику на одне з перших місць серед інших природничих дисциплін як за її цінністю для цілісного розвитку особистості, так і за практичною значущістю фізичних знань.

У період становлення фізики як університетської навчальної дисципліни єдиної програми навчання не існувало. Кожен професор був зобов'язаний читати свій курс, спираючись на відомого автора або курс, затверджений університетською колегією професорів. У тогочасній методиці навчання фізики можна умовно встановити три складові: 1) механічне запам'ятовування матеріалу за лекціями і короткими підручниками; 2) вивчення фізичних явищ за допомогою приладів; 3) навчання, базоване на експериментальних дослідженнях й аналізі результатів цих досліджень.

Перший кабінет фізики в Україні було сформовано у 1805 р. у Харківському університеті, і у 1865 р. університет зайняв друге місце серед фізичних кабінетів Російської імперії за кількістю приладів, яких у цьому кабінеті налічувалося вже 759.

Фізичний кабінет Київського університету було сформовано у 1834 р. за рахунок 259 приладів Кременецького (Волинського) ліцею. У 1840 р. кабінет було поповнено 149 приладами з Віленської медико-хірургічної академії. У подальшому кабінет фізики поповнювався різноманітними приладами, і у 1865 р. їх налічувалося 580, що дало змогу студентам університету займатися

оптичними дослідженнями, робити дослід з визначення питомої ваги та вивчати характеристики магнітного поля.

Подальший розвиток фізики у 60-х рр. XIX ст. помітно посилює її зв'язок з технікою і виробництвом, що зумовило створення та розвиток у провідних вищих навчальних закладах країни фізичних лабораторій, які сприяли удосконаленню навчальної роботи в університетах, підвищенню рівня освіченості студентів, залученню молодих фахівців до експериментальної науки, створенню наукових шкіл фізиків, об'єднаних єдиними темами дослідження. У 1885 р. у стінах лабораторії Київського університету було відкрито фізичний практикум для студентів.

Поступове поширення лабораторних навчальних занять та розвиток наукових досліджень привели до відкриття у 1900 р. фізичного інституту у м. Одеса (при Новоросійському університеті). Фізичні інститути в Україні з'явилися, як і в Європі, здебільшого внаслідок еволюції фізичних кабінетів університетів. Цей процес проходив одночасно з формуванням наукового співтовариства фізиків і появою в університетах професорів-дослідників, для яких наукова робота була невід'ємною частиною їхньої професійної діяльності.

На початку XIX ст. методика фізики розвивалася за трьома основними напрямками: 1) вчені цього періоду велику увагу приділяли створенню підручників з фізики; 2) виникла і стала розвиватися науково-популярна література з питань фізики; 3) створювалися умови для організації гуртків і фізичних наукових товариств викладачів з метою взаємного обміну досвідом.

Крім плідної наукової діяльності, видатні фізики, завідувачі кафедр перших університетів країни проводили роботу з підготовки наукових кадрів для університетів та інших навчальних закладів країни. Ними створено наукові школи фізиків, в яких проводилася систематична робота з підготовки молодих вчених та поширення досліджень в Україні. Таким чином, наприкінці XIX ст. було створено цілісну систему фізичної освіти, яка була заснована на використанні у викладанні фізики навчальних лабораторій, включала програми і методики навчання, оригінальні підручники, що відображали тогочасний стан науки. Типовий підручник цього періоду – курс фізики професора А. Гано, який витримав рекордну кількість видань у Франції та в усіх європейських країнах. Підручник А. Гано – це своєрідна енциклопедія основ фізики. Це була книга для самоосвіти, написана на високому науковому та методичному рівні.

Важливою особливістю фізичної освіти було успішне поєднання навчальної та дослідницької діяльності, поява перших наукових шкіл, в яких ефективно готувалися наукові та педагогічні кадри. Усе це забезпечило міцний фундамент для розвитку фізичної освіти в XX столітті.

Перші відомості про вивчення фізики в медичних навчальних закладах Російської імперії з'являються в середині XVIII століття. В «Реєстрі публичних лекцій, которые в Императорском Московском университете августа с 13 продолжаться имеют» зазначається, що в 1758 р. професор Йоганн Христіан Крештенс, доктор медицини та філософії, професор хімії та мінералогії для «предуготовления тех, кои медицине обучаться желают, от 8 до 10 часов в особливо для Математических, Физических и Медических лекций учрежденной Аудитории, преподавать имеет Физику Теоретическую и Экспериментальную» [9, с. 32].

Як зазначає у своїх працях відомий російський дослідник історії медицини академік А. М. Сточник, приводом для читання лекцій з фізики студентам медичного факультету Московського університету став той факт, що Х. Крештенс, прибувши до Москви в кінці 1757 або на початку 1758 р., одразу був включений до складу комісії, яка приймала іспити у випускників філософського факультету, і офіційно висловив невдоволення рівнем знань з фізики та рівнем її викладання. На його думку, жоден зі студентів не мав необхідних знань з механіки, на якій, по суті, базується вся фізіологія рухового апарату, гемодинаміка та уявлення про природу рефлексів: достатньо пригадати праці Дж. Бореллі, Дж. Бальві, Л. Белліні, С. Санторіо, У. Гарвея, Р. Декарта. Аргументи Х. Крештенса виявилися достатньо переконливими, і йому було доручено викладання фізики як обов'язкової загальноосвітньої навчальної дисципліни для майбутніх лікарів. У протоколі засідання Університетської конференції від 4 липня 1758 р. зазначається: «Г. Крештенс доложил, что он готов приступить после вакаций к своим лекциям по физике как во исполнения

ордера Вашего Превосходительства, так и для подготовки студентов, которые пожелают в будущем заниматься изучением медицины» [2, с. 99–107].

Однак після 1759 р. фізика в розкладі лекцій медичного університету не зустрічається аж до 1819 р., коли вона стала рівноправним та обов'язковим предметом у вищій медичній освіті. У книзі С. П. Шевирєва «История императорского Московского университета, написанная к столетнему юбилею», зазначається, що «... Якимъ Поповъ читаль для Медиковъ Математику и Физику 4 года (1819–1823)», потім його замінив професор Веселовський і читав математику й фізику аж до 1830 р., а з 1830 до 1835 р. – професор Топоров. Там же міститься інформація про створення тимчасового комітету під керівництвом лейб-медика Маркуса, в «который стекаются ныне разные по сей части возникающие вопросы, и предварительному рассмотрению и обсуждению коего и будут подвергнуты и все дальнейшие виды Министерства по предмету Медицинскихъ наукъ» [10, с. 28].

Це було першою спробою розроблення стандартів медичної освіти. У прийнятій комітетом постанові зазначаються необхідні та допоміжні предмети, які належить вивчати медикам: «вспомогательные, необходимые для Медика и существенные на 12 кафедрах и систематически объемлющие: 1) предметы, необходимые для изучения человека в здоровом и больномъ его состоянии, 2) излагающие пособия для сохранения и восстановления его здоровья, 3) занимающиеся применениемъ врачебныхъ пособий къ практике, 4) составляющие Государственное Врачебноеведение и заключающие в себе приложение Физико-Медицинскихъ сведений к потребностямъ Государства, 5) представляющие объемъ Медицины, способъ ея Изучения, ея Историю и Литературу» [10, с. 499].

У складних історичних умовах було створено Українську академію наук, біля витоків якої стояли непересічні особистості – еліта нашої нації. Серед них Йосип Йосипович Косоногов (1866–1922 рр.) – учень і колега Михайла Авенаріуса, одного з творців першої фізичної школи в Україні, вчений в галузі фізики, геофізики, метеорології, ординарний професор Київського університету (1904 р.), академік ВУАН (1922 р.). Очолював кафедру фізики Київського університету з 1903 по 1920 роки. Й. Й. Косоногов викладав і на медичному факультеті Київського університету (відкритому у 1841 р.), від якого веде свій родовід Національний медичний університет імені О. О. Богомольця [9, с. 35]) та був слухачем Фізико-медичного товариства [4, с. 49]. Його наукові праці присвячені дослідженню електричних і оптичних явищ (у 1902 р. він відкрив явище оптичного резонансу і створив його теорію). Й. Й. Косоногов говорив, що «вислідом фізичного знання користуються в значній мірі медична діагностика та терапія» [4, с. 52].

Він виховав таких відомих учених, як О. Г. Гольдман, В. П. Лінник, П. С. Тартаковський, С. О. Каляндик та інших. Й. Й. Косоногов упродовж 1918–1922 р. докладав багато зусиль до створення фізичного інституту [6, с. 175].

На засіданні підкомісії для організації Фізико-математичного відділу академії Й. Й. Косоногов зробив доповідь про головні засади Фізичного інституту, обґрунтував потребу його створення в системі Академії наук, зауваживши, що така установа могла б стати об'єднаним координаційним центром досліджень у галузі фізики в Україні [4, с. 49].

У 1929 р. було засновано Науково-дослідний інститут фізики на базі Науково-дослідницької кафедри фізики Київського політехнічного інституту (КПІ). Першим його директором став учень Й. Й. Косоногова Олександр Генріхович Гольдман.

О. Г. Гольдман серед учнів видатного вченого називає і Ксенію Михайлівну Роздольську-Косоногову, яка була спочатку його вихованкою, потім дружиною і колегою. К. М. Косоногова активно допомагала професору Й. Й. Косоногову в організації та роботі рентгенологічних кабінетів в роки Першої світової війни, а після смерті Й. Й. Косоногова – доцент Київського медичного університету (1936 р.) займалася виданням його неопублікованих праць [3, с. 2].

У 20–30-х рр. XX ст. відбулася реорганізація медичних факультетів багатьох університетів у самостійні навчальні заклади. Інститут охорони здоров'я в Києві було створено у квітні 1920 р., а в грудні 1921 р. його перейменовано в Київський медичний інститут [9, с. 35].

Результатом викладацької праці Й. Й. Косоногова стали навчальні посібники «Основи фізики» (три видання), «Концентричний підручник з фізики для середніх учбових закладів» (три

видання), «Початкова фізика. Курс першого ступеня» (українською та російською мовами), «Перші бесіди з фізики», «Теорія світла» [3, с. 2].

Проте науково-педагогічна діяльність професора Й. Й. Косоногова залишається недостатньо вивченою і до цього часу ще не стала предметом цілісного дослідження.

Порівнюючи зміст підручників з фізики Й. Й. Косоногова «Основи фізики» (1919 р.) [5] та сучасних підручників «Медична та біологічна фізика» [8], очевидно, що ці підручники структуровані за класичними розділами фізики: молекулярна фізика, електродинаміка, коливання і хвилі, оптика, квантова фізика. Вони поєднують фізику з математикою, хімією та біологією. У підручнику Й. Й. Косоногова в главі XIX «Звуки, що використовуються в музиці. Звучання струн, труб та платівки» вивчаються орган слуху, фізична сторона сприйняття звукових відчуттів [5, с. 157]. У главі XX «Поширення світла. Відбивання світла» описано використання увігнутого дзеркала для освітлення порожнини рота, гортані, носа, ока [5, с. 165]. У главі XXIII «Деякі оптичні інструменти» описується будова ока, особливості короткозорості, далекозорості, астигматизму та інші патології ока [5, с. 194].

Сучасний підручник поєднує фізику із комп'ютерною технікою та медичним приладобудуванням. Однак Й. Й. Косоногов також розглядає фізичні основи функціонування медичних приладів. У главі XXIII «Деякі оптичні інструменти» розглянуто офтальмометр, мікроскоп, цукрометр для вимірювання вмісту цукру в сечі та правила його практичного використання [5, с. 202–233]. Досить передовим для тогочасної науки є розділ «Природа рентгенівських променів». Тут говориться про можливість отримувати знімки непрозорих предметів (наприклад, кисті руки), а в главі XXXII «Радіоактивність та електрони» йдеться про використання рентгенівських променів в якості одного із засобів лікарської діагностики та запроваджується поняття радіотерапії [5, с. 312].

Подальше детальне дослідження змісту підручників з фізики для медичних факультетів початку XX ст. свідчить про достатньо високий рівень знань з фізики, якими належить опанувати майбутнім лікарям. Цікавий історичний досвід можна використати під час корегування фахової спрямованості сучасного курсу фізики.

Висновки. У контексті системно-еволюційного підходу до періодизації етапів становлення та розвитку фізики в системі медичної освіти проведено дослідження наукового доробку видатних українських вчених на етапі формування курсу фізики для майбутніх лікарів (кінець XIX – початок XX ст.)

Дослідження історичних витоків курсу фізики в медичних університетах засвідчило цілісність, системність та інноваційність підходів до формування змісту курсу медичної та біологічної фізики на етапі його становлення.

Показано важливість аналізу наукового доробку в галузі методики навчання таких видатних постатей, як Й. Й. Косоногов для корегування та вдосконалення сучасної методичної системи навчання фізико-математичних дисциплін у медичних університетах.

Використані джерела

1. Горяев М. А. История физики от Архимеда до Эйнштейна. – СПб. : Изд-во «ЛОИРО», 2002. – 120 с.
2. Исторический вестник Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова. – 1995. – Т. III. – С. 97.
3. Кіржаєва І. Г. Спогади про першого українського академіка – фізика Й. Й. Косоногова (за документами Інституту архівознавства НБУВ) // Міжнародна наукова конференція «Бібліотека. Наука. Комунікація: формування національного інформаційного простору». – Київ, 2016.
4. Козирський В. Біля джерел вітчизняної академічної фізики / В. Козирський, А. Лень, В. Шендеровський // Вісник НАНУ. – 1999. – № 8. – С. 47–54.
5. Косоногов Й. Й. Основания физики / Й. Й. Косоногов. – К., 1919. – С. 320.
6. Лень А. Йосип Косоногов – засновник Київської рентгенівської комісії в 1914–17 роках / А. Лень, В. Шендеровський // Історія української науки на межі тисячоліть. – К., 1999. – С. 174–176.
7. Лень А. Фундатор академічної фізики / А. Лень, В. Козирський, В. Шендеровський // Урядовий кур'єр. – 2006. – № 108, (10 червня).

8. Медична та біологічна фізика : підручник для студ. вищих мед. (фарм.) навч. заклад. / за ред. проф. О. В. Чалого. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – С. 528.
9. Стучинська Н. В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін : монографія. – К. : Книга плюс, 2008. – 409 с.
10. Шевірев С. П. История императорского Московского университета, написанная к столетнему юбилею. – М. : МГУ, 1998. – Т. IV. – С. 125.

References

1. Goryaev M. A. Istoriya fiziki ot Arhimeda do EHjnshtejna. – SPb. : Izd-vo «LOIRO», 2002. – 120 s.
2. Istoricheskij vestnik Moskovskoj medicinskoj akademii im. I. M. Sechenova. – 1995. – Т. III. – С. 97.
3. Kirzhaieva I. H. Spohady pro pershoho ukrainskoho akademika – fizyka Y. Y. Kosonohova (za dokumentamy Instytutu arkhivoznavstva NBUV) // Mizhnarodna naukova konferentsiia «Biblioteka. Nauka. Komunikatsiia: formuvannia natsionalnoho informatsiinoho prostoru». – Kyiv, 2016.
4. Kozyrskyi V. Bilia dzherel vitchyznianoї akademichnoї fizyky / V. Kozyrskyi, A. Len, V. Shenderovskyi // Visnyk NANU. – 1999. – No 8. – S. 47–54.
5. Kosonogov J. J. Osnovaniya fiziki / J. J. Kosonogov. – K., 1919. – S. 320.
6. Len A. Yosyp Kosonohov – zasnovnyk Kyivskoi renthenivskoi komisii v 1914–17 rokakh / A. Len, V. Shenderovskyi // Istoriia ukrainskoi nauky na mezhi tysyacholit. – K., 1999. – S. 174–176.
7. Len A. Fundator akademichnoї fizyky / A. Len, V. Kozyrskyi, V. Shenderovskyi // Uriadovyi kurier. – 2006. – No 108, (10 chervnia).
8. Medychna ta biolohichna fizyka : pidruchnyk dlia stud. vyshchyykh med. (farm.) navch. zaklad. / za red. prof. O. V. Chaloho. – Vinnytsia : Nova Knyha, 2013. – S. 528.
9. Stuchynska N. V. Intehratsiia fundamentalnoi ta fakhovoi pidhotovky maibutnykh likariv u protsesi vyvchennia fizyko-matematychnykh dystsyplin : monohrafiia. – K. : Knyha plus, 2008. – 409 s.
10. Shevirev S. P. Istoriya imperatorskogo Moskovskogo universiteta, napisannaya k stoletnemu yubileyu. – M. : MGU, 1998. – Т. IV. – S. 125.

Стучинська Н. В.,

д. пед. н., проф., проф кафедри медичинської і біологічної фізики НМУ ім. А. А. Богомольця, e-mail: stuchynska@yandex.ru

Колпакова С. В.,

соискатель кафедры медичинської і біологічної фізики НМУ ім. А. А. Богомольця, старший лаборант, НМУ ім. А. А. Богомольця, e-mail: svitlanakolpakova@i.ua

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КУРСА ФИЗИКИ В МЕДИЦИНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Статья посвящена исследованию научного наследия выдающихся украинских ученых на этапе формирования курса физики для будущих врачей (конец XIX – начало XX в.).

Проведенные в исторической ретроспективе исследования показали наличие таких основных этапов в становлении и развитии курса физики в системе медицинского образования:

- физика – равноправная и обязательная учебная дисциплина (начало XIX – середина XX в.);
- создание на базе смежных дисциплин интегрированного курса «Медицинская и биологическая физика» (начало 80-х – середина 90-х гг. XX в.);
- профессионально ориентированная профилизация курса (стоматология, лечебное дело, фармация).

Основное внимание уделялось исследованию процесса формирования научных школ и физических лабораторий в Украине, системе подготовки научно-педагогических кадров, развитию методик обучения, разработке стандартов медицинского образования в период становления курса физики в системе медицинского образования (конец XIX – начало XX в.).

Исследование исторических истоков курса физики в медицинских университетах показало целостность, системность и инновационность подходов к формированию содержания курса медицинской и биологической физики на этапе его становления.

Исследовалась роль в становлении курса физики для будущих врачей И. И. Косоногова (1866–1922), некоторые идеи которого в области методики обучения сохранили свою актуальность и могут быть использованы при совершенствовании современной методической системы обучения физико-математическим дисциплинам в медицинских университетах.

Ключевые слова: физика; история физики; медицинская и биологическая физика; медицинское образование; теория и методика обучения.

Stuchinska N.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Medical and Biological Physics of Bogomolets National Medical University, e-mail: stuchynska@yandex.ru

Kolpakova S.,

applicant of the Department of Medical and Biological Physics of Bogomolets National Medical University, research technician of the Bogomolets National Medical University, e-mail: svitlanakolpakova@i.ua

HISTORICAL EXPERIENCE OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PHYSICS COURSE AT MEDICAL UNIVERSITIES

The article is devoted to the research of the scientific heritage of outstanding Ukrainian scientists at the stage of the Physics course formation for future doctors (the end of 19th – the beginning of 20th century).

Studies conducted in a historical retrospective have shown the presence of such basic stages in the formation and development of the Physics course in the system of medical education:

- Physics is an equal and compulsory academic discipline (the beginning of the 19th – the middle of the 20th century);
- the elaboration of «Medical and Biological Physics» integrated course on the base of relevant disciplines (the beginning of the 80-s – the middle of the 90-s 20th century);
- professionally oriented course profiling (dentistry, medicine, pharmacy).

The main attention has been paid to the research of the formation of scientific schools and physical laboratories in Ukraine, the system of training of the scientific and pedagogical staff, development of teaching methods, development of standards of medical education (the end of the 19th – the beginning of the 20th century).

The study of the historical origins of the course of Physics at medical universities has shown the integrity, consistency and innovative character of the approaches to the formation of the content of medical and biological Physics course at the stage of its genesis.

The research has shown the impotent role of professor Joseph Kosonogov (1866–1922) in the formation of Physics course for future doctors. Some of his ideas keep on their relevance in the field of teaching methods and can be used in improving the modern methodological system of teaching physical and mathematical disciplines at medical universities.

Keywords: Physics; history of Physics; medical and biological Physics; medical education; theory and methods of teaching.


Буцька Людмила Миколаївна —

вчитель історії та правознавства, вчитель-методист Здолбунівської гімназії Здолбунівської районної ради Рівненської області. Педагогічний стаж – 40 років. Коло наукових інтересів: методика формування й розвитку критичного мислення учнів на уроках історії та правознавства, проектна діяльність учнів, робота з обдарованими учнями.

e-mail: buskaya58@mail.ru

НОВІЙ УКРАЇНСЬКИЙ ШКОЛИ – НОВІТНІЙ ПІДРУЧНИК ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА

(рецензія на рукопис підручника

Т. О. Ремех, О. І. Пометун «Основи правознавства», 9 клас
для загальноосвітніх навчальних закладів,
поданого на конкурс підручників для 9 класу)

Рукопис підручника «Основи правознавства» для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів Т. О. Ремех та О. І. Пометун укладено в повній відповідності до навчальної програми з основ правознавства (Т. Ремех, О. Муза, Р. Євтушенко В. Сутковий, Т. Зорнік, Київ, 2016 рік). Усі розділи та теми, визначені навчальною програмою, зrealізовані авторами вказаного підручника. Узгоджені з програмою й назви розділів рукопису, окрім двох: розділ 3 у програмі має назву «Взаємозв'язок людини і держави», а в підручнику – «Основи конституційного права України»; розділ 5 у програмі називається «Юристи в нашому житті», а в підручнику – «Якщо право – це професія». Однак ці розділи, подані у підручнику, є авторським баченням і не змінюють змісту викладених у них тем.

Основи правознавства

Ремех Т. О., Пометун О. І.



Зазначимо, що актуальність роботи авторів підручника полягає в майстерності поєднання високого рівня науковості змісту та доступності викладу матеріалу. Підручник, на нашу думку, приваблюватиме вчителів правознавства тим, що в ньому збережено підходи практичного курсу правознавства. Це, з одного боку, полегшить опанування вчителем новим предметом – «Основи правознавства», що вводиться в навчальний процес із 2017/2018 н.р., а з другого – уможливить застосування учнями правових знань на практиці під час розв'язання життєвих ситуацій і моделювання власної поведінки, що передбачено компетентнісним підходом до навчання учнів.

Концепція підручника повністю реалізує передбачені Державним стандартом базової і повної середньої освіти компетентнісний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи. Крім того, автори врахували й новітні тенденції в освіті, викладені в низці документів, зокрема в основах стандарту освіти нової української школи. До того ж підручник спрямований на формування громадянської та соціальної компетентностей і критичного мислення учнів.

Компетентнісний підхід до навчання правознавства автори підручника реалізують системно, повно та цілеспрямовано. Це прослідковується у відборі та побудові основного матеріалу, ретельному підборі пізнавальних компетентісно орієнтованих завдань для засвоєння, застосування та закріплення учнями правових знань, перевірки вивченого на уроці. Наприклад, кожному пункту кожного параграфа підручника передують пізнавальні завдання, що уможливають цілеспрямоване опрацювання ними основного тексту через пошук відповідей на поставлені запитання. Зазначимо також, що низка завдань призначена для дискусії, загального обговорення, викладу думок учнів у творах-роздумах, пошуку інформації в Мережі.

Реалізує підручник й особистісно орієнтований підхід шляхом пропонування учням для виконання, наприклад, такі завдання: «Спробуйте дати власні визначення поняттям уроку», «Розкажіть батькам або іншим членам вашої родини ...», «Створіть або знайдіть короткий вірш, загадку, приказку ...», «Проаналізуйте матеріали мас-медіа і знайдіть інформацію про те, як Українська держава ...», «Перегляньте Інтернет – видання за минулий тиждень – і знайдіть ситуації, що містять інформацію про вчинення правопорушення. Підготуйте короткий огляд за схемою ...» тощо. Таким чином, автори підручника забезпечують розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного учня та створюють умови для виявлення, ініціювання, використання дев'ятикласниками власного наявного й набутого в навчанні досвіду.

Діяльнісний підхід у проекті підручника реалізований повною мірою. Авторами створено навчальну книгу, що надає можливість учителю стати організатором навчання своїх учнів. Текст кожного параграфа стимулює процес їхнього самостійного навчання. Візьмемо для прикладу § 10, де автори пропонують не просто прочитати пункт 1, а по-перше, скласти план тексту, по-друге, опрацювавши схему, пояснити кожен із юридичних властивостей Конституції України, і по-третє, знайти в статтях Конституції положення, що ілюструють їхні пояснення. У підручнику передбачено такі види роботи учнів, як індивідуальна, парна, групова.

Параграфи підручника розроблені ретельно й детально і передбачають виконання на основі їхнього тексту пізнавальних завдань, а не лише читання. Таким чином, результатом роботи учня з підручником має стати його власний інформаційний продукт. Наприклад, автори спонукають учня подумати над тим, чому конституцію називають «правом законів», написавши короткий твір; розповісти батькам про те, що вивчають на уроках правознавства; провести опитування членів родини з того чи іншого правового питання (наприклад, що вони думають про реалізацію права громадян на звернення) тощо.

Ще однією сильною стороною рукопису підручника «Основи правознавства» є те, що в ньому висвітлюються надзвичайно актуальні питання правового життя сучасної України: реформування системи судової системи, місцевого самоврядування України. Так, § 30 проекту підручника досить детально розкриває функції поліції, повноваження поліцейських, особливості роботи дільничного офіцера поліції, а практичні заняття розділу «Юристи в нашому житті» побудовані на новітньому правовому матеріалі. Цінністю зазначених параграфів є та-

кож чітка профорієнтаційна спрямованість, що дає змогу дев'ятикласникам задуматися над визначенням профілю навчання в старшій школі та над вибором фаху по закінченню школи.

До особливостей підручника зараховуємо й те, що впродовж усього навчального року учні мають можливість оволодіти методами проектної роботи, що допомагає їм як здобувати нові правові знання і застосовувати предметні вміння, так і формувати культуру життєдіяльності, співпраці в групі, навчає продуктивно будувати своє повсякденне життя та правильно визначати модель поведінки. Наприклад, учням пропонується виконати такі колективні проекти: «Чи може Україна стати суспільством правової культури», «Шкільна хартія свободи думки, слова, поглядів, переконань», «Право – інструмент розв'язання проблем» тощо.

Навчальна програма з основ правознавства для 9 класу передбачає 35 навчальних годин для опрацювання визначеного змістом матеріалу. З них 4 години відводять на узагальнення, ще 2 години – це резерв. Структура рецензованого рукопису підручника уналежнює 32 параграфи, три з яких спарені по два. Це § 13–14 «Особливості організації державної влади та місцевого самоврядування в Україні», § 22–23 «Неповнолітні працівники» та практичне заняття § 31–32 «Встати! Суд іде!». Авторами пропонуються також вступний урок, підсумковий урок до курсу та уроки підсумкового узагальнення до розділів 1–2, 3, 4; наприкінці розділів є завдання для учнів з тематичного оцінювання.

Хоча загальна кількість параграфів та узагальнюючих уроків у підручнику дещо виходить за межі навчальної програми, однак більший обсяг запропонованого авторами навчального матеріалу, на нашу думку, уможливило обрання вчителем найбільш раціонального й ефективного варіанту роботи з підручником на уроці.

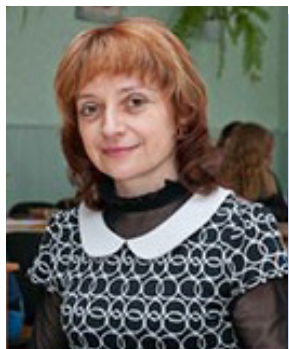
Пропонований проект підручника не має ілюстрацій у звичному розумінні. Утім підручник досить привабливий за рахунок кольорової гами, приємних відтінків кольорів. Кожен параграф підручника багатий умовно-графічними ілюстраціями: графіками, схемами, таблицями. Відзначимо також і те, що теоретичні положення основ юридичної науки супроводжуються фрагментами нормативно-правових актів, схемами й таблицями та ілюструються прикладами й правовими ситуаціями.

Орієнтуватися в підручнику дуже зручно. Цьому сприяють тематичні символи (виділення кольором і певними формами параграфів, окремих пунктів), позначення термінів, фрагментів юридичних документів, юридичних ситуацій, задач жирним шрифтом, курсивом, стрілками і, особливо, піктограми (наприклад «Завдання до тексту», «Працюємо в групі», «Обговорюємо в загальному колі», «Аналізуємо правові ситуації», «Виконуємо індивідуально в класі»).

Автори проекту уникли стереотипних підходів до написання підручника з основ правознавства для дев'ятикласників як для студентів ВНЗ, коли віддається перевага науковому стилю викладу матеріалу. Рукопис підручника – це вдале поєднання наукового та науково-популярного стилів, тексти написані зрозумілою для учнів літературною мовою, обсяг та складність матеріалу параграфів відповідає можливостям засвоєння цього матеріалу учнями 14–15 років. Більшість параграфів проекту підручника складаються з 3–4 пунктів, що є оптимальним для дев'ятикласників.

Насамкінець відмітимо, що зміст підручника сприяє формуванню активної громадянської позиції учнів, поваги до Батьківщини, свого народу, державних та національних цінностей, виховує особистість, готову до реалізації захисту як власних прав та свобод, так і відстоювання суверенітету своєї Вітчизни.

Таким чином, відзначаючи повну відповідність проекту підручника «Основи правознавства» для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів (автори Т. О. Ремех, О. І. Пометун) вимогам Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, змістовому наповненню навчальної програми з основ правознавства, схвально оцінюючи зміст і методичний апарат та інноваційну структуру підручника, вважаємо, що рецензований підручник є новітньою навчальною книгою, що повною мірою уможливило компетентнісне навчання учнів правознавства.



Грона Наталія Вікторівна —

кандидат педагогічних наук, викладач вищої категорії, викладач-методист Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка. Коло наукових інтересів: методика навчання української мови, початкова школа, комунікативно-стилістичні вміння, орфографія.

e-mail: na-ta-sha2008@mail.ru

ПІДРУЧНИК, ЩО ВІДПОВІДАЄ НА ВИКЛИКИ ЧАСУ

(рецензія на підручник авторів В. І. Новосолової та Н. В. Бондаренко «Українська мова», 8 клас для загальноосвітніх навчальних закладів)

Структура, зміст, методи роботи зі шкільними підручниками розкривають дидактичні принципи педагога: серйозні вимоги до школяра, урахування його інтересів і можливостей, продуманість усього процесу класної й домашньої роботи з підручником, відбір з наукової системи найнеобхіднішого й т. ін.

Сучасна дидактична позиція обґрунтовує роль учнів як суб'єктів навчання, які беруть участь в отриманні знань самостійно, у їхній творчій переробці й використанні. Сучасний підручник має забезпечувати ті структурні компоненти, які стимулюють активну пізнавальну діяльність учнів. Таке поєднання елементів власне підручника (систематичне викладання основ наук), робочої книги (запитання, завдання, проблемні настанови), збірника навчальних матеріалів й елементів довідника (покажчики, таблиці, словники) забезпечить ефективний результат навчального процесу.

Саме таке гармонійне поєднання цих позицій ми виділили в аналізованому підручнику, який повною мірою і вичерпно реалізує його предметний зміст, визначений навчальною програмою. Змістове наповнення пропонованих програмою частин навчального матеріалу передбачає реалізацію кожної з них. Зміст підручника спрямовано на реалізацію основної змістової лінії – комунікативної. Решта змістових ліній логічно вписуються в загальний зміст програмових вимог у процесі виконання вправ і завдань різних типів.

Обсяг підручника рівнозначний кількості навчальних годин, відведених на вивчення предмета.

Підручник чітко структурований, містить передмову, розділи, параграфи за темами, додаткові матеріали. У передмові містяться роз'яснення щодо того, як працювати з підручником, як користуватися умовними позначками, піктограмами тощо. Розподіл навчального матеріалу за розділами дидактично виправданий, логічно вибудований.

Виклад навчального матеріалу послідовний, забезпечує наступність навчального процесу: від повторення раніше вивченого до оволодіння складними мовними конструкціями й поняттями та практичного застосування їх.

Компетентнісну орієнтованість змісту підручника реалізовано в змісті завдань, які передбачають формування не лише знань, а й способів діяльності, здатності застосовувати вивчене в різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях, наприклад, завдання до вправи 145: «Ви – в ресторані. Попросіть у офіціанта меню. Порадьтеся і замовте обід, використовуючи числівники й невідмінювані іменники в ролі підмета» (але недотримана вимога милозвучності,



після тире вживаємо в цьому випадку у) або вправа 332: «*Уявіть, що ви приїхали з екскурсії замком Паланок. Підготуйте й запишіть путівник або звіт про побачене*»; висловлювати власні судження, обґрунтовуючи їх, наприклад, вправа 314: «*Розкажіть, що ви знаєте про однорідні члени речення. Наведіть приклади з тексту. Поясніть уживання при них розділових знаків. Дослідіть невідоме, дайте визначення однорідним членам речення й перевірте свої висновки за теоретичним матеріалом*»; здійснювати логічні міркування, оцінювальні дії, наприклад, вправа 317: «*Прочитайте. Знайдіть однорідні члени речення. Дослідіть художню виразність речень. Поясніть, якими сполучниками зв'язані однорідні члени. З якою метою повторюються сполучники при однорідних членах? Якого смислового відтінку вони надають мовленню?*»; формулювати висновки, наприклад, вправа 334: «*Визначте, чи є в тексті однорідні члени речення, виписуйте речення з ними. Усно вкажіть, якими засобами вони поєднуються, яку синтаксичну роль виконують та якими частинами мови виражені*» тощо. Підручник сприяє формуванню в учнів, окрім предметної, також ключових компетентностей, зокрема, уміння вчитися прослідковується у вправах на моделювання, вико-

нання завдань за алгоритмічним приписом (алгоритми синтаксичного розбору речень різних типів), соціальної, наприклад, у змісті вправи 352: «*Запишіть з голосу вчителя, самостійно продовжуючи ряди однорідних членів речення: «На шпальтах газет та в ефірі телеканалів регулярно порушується тема занедбаного стану унікальних пам'яток культурної спадщини України. Це питання є настільки болючим, що вже давно слово «пам'ятка» асоціюється з негативними словами: «проблема», «небезпека», «руйнація», ... На цьому тлі тривають жваві дискусії щодо шляхів виправлення ситуації, пошуку джерел потрібних ресурсів для порятунку історичних об'єктів і перетворення їх на привабливі туристичні цікавинки, ... (О. Копитко); громадянської, наприклад, вправа 405: «*Прочитайте текст. Назвіть особливості стилю, до якого він належить. Яка проблема порушується автором? Яким чином ви намагаєтесь бути гарними дітьми своїх батьків?**

Звісно, є у світі батьки і діти. Будьте добрими дітьми своїх батьків. Українська народна мудрість говорить: три нещастя є в людини – смерть, старість і погані діти. Старість, безперечно, – невідворотна, смерть, на жаль, невблаганна, перед цими нещастями ніхто не може зачинити двері власного дому. А від поганих дітей дім можна, на щастя, вберегти, як від вогню.

Що означає бути добрим сином, доброю дочкою? Це означає приносити тільки мир, спокій, радість і щастя. Не додавати тривоги, горя, прикrostі, ганьби. Не допустити, щоб старість батька і матері була отруєна вашою ганебною поведінкою. Турбота про мир і спокій у сім'ї, про радість і щастя батьків, немає сумніву, повинна стати головним бажанням вашого життя.

Пам'ятайте: як ви, діти, шануєте своїх батьків, так і, безперечно, ваші діти шануватимуть вас, коли ви станете батьками (В. Сухомлинський); загальнокультурної у вправі 368: «*Прочитайте текст. Висловіть власне ставлення до пошанної форми звертання до співрозмовника.*

Як ми сьогодні частіше звертаємося до співрозмовника – на «ти» чи на «ви» або «Ви»? В українців здавна вважається, що «тикають» лише некультурні й невічливі люди. Але сучасна мода все більше розмиває межі традиційної української культури, зокрема її мовленнєвої, і нав'язує панібратське «ти».

На таку фамільярність у народі здавна сформульована дотепна відповідь: «Я з вами, шановний пане, свиней (у деяких варіантах – гусей) не пас!»; здоров'язбережувальної, наприклад, у вправі 288: «Надзвичайно важливою проблемою сьогодення і майбутнього залишається охорона здоров'я людей, збільшення активного довголіття і тривалості життя. Для цього потрібні зусилля не тільки медиків, а й біологів, біохіміків, кібернетиків, представників різних галузей наук.

Розвиток яких наук сприятиме розв'язанню перелічених проблем? Передусім, біології, генної інженерії, біотехнології.

Отже, у молодих попереду багато роботи (Б. Патон)» та ін.

Чітко простежується в підручнику й реалізація діяльнісного підходу, зокрема через систему завдань, проблемних ситуацій, які спонукають до активної діяльності кожного учня на уроці і водночас до свідомої самостійної роботи. Наприклад, завдання для рефлексивного коментаря в кінці кожної теми, зокрема: «Проаналізуйте свою роботу на уроці. Чого ви навчилися? Що пригадали? Які знання чи вміння сприяли засвоєнню нових знань? Чи достатньо активні ви були на уроці?»; до застосування на практиці здобутих знань, до колективної діяльності та самоосвіти, зокрема, вправа 140: «Ви їдете в поїзді далекого прямування. Ні ви, ні ваші сусіди по купе не наважуються першими почати розмову. Придумайте початок розмови з незнайомою людиною і продовжіть діалог».

Реалізації компетентнісної спрямованості трансформаційної функції підручника значною мірою також сприяє його орієнтовний апарат, зокрема система рубрик – рубрикація, яку представлено в цьому підручнику словесними, графічними й зображувальними рубриками. Посиленню орієнтувального значення заголовків сприяє використання образотворчих рубрик у вигляді схем або малюнків, які символізують образ теми, явища, об'єкта, позначають і подають головний зміст певної частини підручника, а також мають національний колорит. Використали автори й малюнки-заставки перед заголовками розділів, що створюють образи розділів; смуги з фотографіями, що виділяють головне в темі. Такі конструкції поліпшують організацію навчального матеріалу.

Для позначення структурних елементів широко застосовано умовні розпізнавальні знаки й зображення – сигнали-символи. Представляючи розпізнавальну прикмету елемента навчального матеріалу, сигнали-символи передають відомості, які є інформацією до дії. Сигнали-символи покращують роботу з провідними поняттями, слугують ефективним засобом встановлення внутрішньопродметних і міжпредметних зв'язків, вони сконструйовані за системним принципом є відносно автономні й своєрідні, лаконічні, і становлять використання звичних для учнів цієї вікової групи асоціацій і стереотипів.

Структура навчальної книжки доцільна з погляду вимог до підручника: основний та додаткові матеріали розподілено раціонально.

Відповідно до сучасних дидактичних вимог підручник охоплює в методичній структурі постановку запитання і формування мотиву навчальної діяльності, яка передбачається. Автори підручника поглянули на розділи змісту з позиції учня: «Для чого мені потрібний цей курс, тема, розділ?». Звідси – наявність пропедевтичних ввідних запитань, завдань, текстів, вправ, які готують до вивчення нового, створюють проблемні ситуації.

Усі допоміжні компоненти підручника: передмова, зміст, рубрикація (частини тексту, розділи, назви параграфів і пунктів) мають вдале дидактичне і технічне опрацювання. Назви відповідають змісту, який розкривається, а в самому параграфі виокремлено теоретичну й практичну частини, виділено головні думки, мають фактичну, а не формальну відповідність, які допомагають учням орієнтуватися в усьому обсязі матеріалу, який вивчається. Загальна методична структура підручника узагальнює не тільки репродуктивний шлях діяльності (передачу головних знань), але й продуктивний, частково-пошуковий, проблемний, творчий методи.

Матеріал кожного розділу, параграфа викладено в певній послідовності: теоретичний матеріал, матеріал для вироблення мовних і мовленнєвих навичок та додаткові рубрики, які допоможуть реалізувати навчальну, розвивальну, виховну мету уроку: «Запитання-сходінка до

опанування нових знань», «Розрізняйте значення і вживання слів», «Робота з текстом», «Спостереження», «Творче завдання», «Проблемні завдання», «Завдання підвищеної складності», «Редагування», «Робота в парах і в групах», «Проектна діяльність», «Рефлексія», «Завдання з використанням комп'ютера». Але інколи проектні завдання ускладнюються іншими завданнями, наприклад, вправа 125 містить завдання: «Підготуйте проект «Тиждень екології». Підготуйте для школярів 5 класу вашої школи тренінг-навчання «Від чистої душі до чистої води». Висловіть ваше ставлення до цієї глобальної проблеми, що в ньому піднімається. Заплануйте проведення акцій з очищення берегів річки, ставків, організуйте роботу екологічних патрулів, юних екожурналістів, фотоко-респондентів. Зафільмуйте роботу учасників акції. Підготуйте й напишіть розповідь про викона-ну роботу. Розповідь можна скласти як звіт». Проектна діяльність і так є об'ємною в часовому і змістовому планах вираження, а тут ще й пропонується низка об'ємних творчих завдань. Бажано такі завдання розділити.

До окремих вправ подано подвійні завдання, зокрема, вправа 54: «З'ясуйте, хто з мовців припустився помилки і в чому вона полягає»; вправа 21: «Схарактеризуйте емоційно-експресивне забарвлення й умотивуйте авторське слововживання її». Таке подвійне навантаження на запитання ускладнює отримання повної й ґрунтовної відповіді.

Навчальний матеріал, систему завдань і вправ дібрано таким чином, щоб досягти реалізації внутрішньопредметних (опора на раніше вивчене), міжпредметних (українська мова, література, історія, інформатика) зв'язків.

Кожну тему, на якій вивчається відповідне граматичне поняття, структуровано тематично, що відповідає такій структурно-логічній моделі:

НАЗВА ТЕМИ
Тематичний напрям теми
Мотивація навчальної діяльності
Проблемні запитання, завдання
Етапи роботи над граматичним поняттям: <ul style="list-style-type: none"> • формування граматичних понять полягає в аналізі мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття; узагальнення істотних ознак, • установлення зв'язків між ними та введенні терміна; • формування уточнення суті ознак поняття і зв'язків між ними; • конкретизація вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування одержаних знань.
Вправи й завдання на стилістичне використання поняття, яке вивчається
Рефлексивний коментар теми

У підручнику здійснено раціональний розподіл тексту на основний, додатковий і пояснювальний у логічному співвідношенні й взаємозв'язку.

Основний текст, який несе навчальне навантаження, завдання, позатекстові компоненти виокремлено за допомогою відповідного шрифту, кольору, умовних позначок, що значно полегшить роботу учня і вчителя з підручником.

Розподіл змісту за розділами, темами рівномірний. Чітко структуровано види роботи на уроці: передбачення очікувань від уроку, епіграф уроку, мотивація навчальної діяльності, актуалізація опорних знань, вибірково-розподільна робота, варіативне домашнє завдання («Виконайте один із варіантів домашнього завдання»).

Апарат організації засвоєння навчального матеріалу містить систему вправ, завдань умовно-комунікативного, комунікативного спрямування, репродуктивного та продуктивного характеру, повністю забезпечуючи інтегрування мовного і мовленнєвого аспектів змісту навчання.

Підручник орієнтує вчителя на залучення учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо.

У підручнику наявні довідкові матеріали: термінологічний словник у кінці підручника, схеми синтаксичного розбору, узагальнювальні таблиці. До речі, не завжди зручно шукати пояснення значення слів, постійно звертаючись до словника в кінці підручника. Можливо, краще було б умістити пояснення значення незнайомих слів під завданням до вправи.

Цікавим і змістовним є вдале використання паронімії в ході лексичної роботи, наприклад, під час пояснення значення слів «пам'ятка» і «пам'ятник» учням пропонується таке завдання: *«Як вони (ці слова) відрізняються за значенням, походженням і сферою вживання? Чи може пам'ятник стати пам'яткою?»*

Вправа 80 містить завдання, яке потребує попереднього виконання (описати свій улюблений куточок природи), але, де і коли його повинні виконати учні, не вказано: *«Розгляньте світлинки, прочитайте вірш Миколи Вінграновського. Яке враження вони залишили, який настрій у вас викликали? Зіставте зміст поезії зі змістом свого опису улюбленого куточка природи України. Як вдалося вам передати любов до рідної землі? Прокоментуйте свій опис».*

Предметне поле для засвоєння відповідає встановленим у сучасній лінгвістичній науці положенням. Але окремі аспекти потребують доповнення, наприклад, правило на с. 22: «Словосполучення – це синтаксична одиниця, яка складається з двох і більше за змістом і граматично об'єднаних повнозначних слів, на основі підрядного (*мальовничі куточки, приховувати таємниці, краса краєвидів*) чи сурядного синтаксичного зв'язку (*сьогодні й завжди, червоне і чорне*)», але ж компоненти сурядних словосполучень можуть поєднуватися й безсполучниково: *сміятися, радіти; радість, успіх*.

Навчальний зміст підручника науково коректний, факти в навчальних та додаткових текстах достовірні, але окремі положення потребують перебудови.

Процес формування граматичних понять і уявлень учнів забезпечено науково точними означеннями, термінологією, прийнятою в науці, повнотою розкриття сутності мови як цілісної системи.

Стиль текстів – поєднання ознак наукового й науково-популярного стилів; а також художнього з метою впливу засобами художнього слова через систему образів на розум, почуття і волю учнів, формування ідейних переконань, моральних якостей та естетичних смаків. Зміст текстів відповідає гендерному підходу з метою утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості, передбачає відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка чи жінки, забезпечує максимальний розвиток особистих нахилів і здібностей учнів без огляду на «закон статі»; спрямовує навчально-виховну діяльність на опанування дівчатами й хлопцями низки гендерних ролей, задля їхньої успішної соціальної адаптації в майбутньому.

Мова текстів лаконічна, точна й зрозуміла для учнів, позбавлена будь-яких дискримінаційних смислів, відповідає нормам української літературної мови й може слугувати зразком для мови учня, формує його мовну компетентність, відображає функціонально, жанрово-стильові можливості національної комунікації.

Матеріал викладено доступно. Обсяг (2-3 сторінки на один параграф) і складність відповідають можливостям засвоєння його учнями підліткового віку на належному рівні й за встановлений час (не більше 5 ± 2 нових одиниць матеріалу, не більше 4% суб'єктивно незнайомих слів, у тому числі й наукових термінів).

Матеріал за ступенем абстрактності викладу відповідає віковим психологічним особливостям учнів; доцільно використані аналогії для пояснення складних процесів, наявні приклади для пояснення абстрактних понять, достатність і вичерпність наведених пояснень, вказівок тощо; доцільність обраних конструкцій речень для розуміння тексту (оптимальна кількість для розуміння і сприйняття учнями середніх класів варіюється в межах 10-15 слів у реченні).

Підручник відповідає новітнім досягненням сучасної науки, установленим у ній положенням; наведені факти й поняття – вірогідні. Простежується забезпечення системності й цілісності

знань, відображено еволюції наукових ідей, роль діячів науки, насамперед вітчизняних учених, у розвитку різних галузей науки, історичного минулого України.

Образотворчий і умовно-графічний матеріал, малюнки, документальні фотографії розміщено методично доцільно, їхнє використання спрямоване на роботу учнів з ілюстративним матеріалом; вони виступають наочною опорою мислення й посилюють пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу підручника.

Ілюстративний матеріал, на нашу думку, повноцінно реалізує провідні функції підручника (розвивальна спрямованість наочних зображень, інформаційність, естетичне виконання, національний колорит). Дидактично обґрунтований зв'язок наочних зображень із текстом та іншими структурними компонентами підручника, ілюстрації відповідають віковим особливостям школярів. Художнє оформлення якісне, формат, обсяг, поєднання кольорів, естетичне сприйняття доцільне.

Ефективно поєднано різні типи завдань і вправ в апараті засвоєння, зокрема – пропедевтичні, ввідні, пробні, тренувальні, достатня кількість творчих і розвивальних, часто репродуктивні завдання поєднуються з творчими, тобто вправи стають комплексними. У таких вправах можна простежити всі види мовного розбору, який покликаний формувати комунікативну компетентність учнів і ґрунтується на усвідомленні мовленнєвознавчих понять, удосконаленні мовленнєвих умінь та навичок (продуктивних: говоріння, письмо, рецептивних: читання, аудіювання), удосконаленні вмінь, навичок спілкування, адекватних до сфер ситуації спілкування. Завдання та вправи розташовано з урахуванням основних етапів процесу навчання – сприймання навчального матеріалу, усвідомлення й осмислення його (розуміння, закріплення, застосування на практиці).

Зміст підручника сприяє формуванню патріотизму, любові й поваги до Батьківщини, свого народу, його мови, державних, національних, родинних цінностей, толерантному ставленню кожної людини, незалежно від її статі, етнічної, релігійної, культурної приналежності чи інших ознак, навчає міжнаціонального і міжконфесійного діалогу; виховує особистість, готову до ефективної міжкультурної взаємодії в нових історичних реаліях.

Полікультурне виховання зорієнтоване на виховання індивіда, який зберігає свою соціально-культурну ідентичність, який прагне до розуміння інших культур, який поважає інші культурно-етнічні спільності, який уміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас, вірувань, який готовий до активної творчої діяльності в динамічному полікультурному й багатонаціональному середовищі. Зміст підручника відображає елементи полікультурного виховання, зокрема, завдання до вправи 353: *«Уявіть, що ви йдете старовинним центром Риму й усвідомлюєте, що там ніхто й в гадці не має, що деінде буде щось не реставровано, а реконструйовано.*

Перегляньте світлини. Яка ваша реакція? Схарактеризуйте зміни, що відбулися з культурними спорудами від часу їх створення. Поділіться з сусідом по партії своїми враженнями й міркуваннями? Складіть і озвучте діалог»; вправа 520: *«Весь світ пам'ятає історію хіросімської дівчинки Садако Сасаки, яка в чотирирічному віці пережила атомне бомбардування й почала складати паперових журавликів, маючи надію, що вони допоможуть їй видужати...»*

З метою поглиблення принципу полікультурності, що передбачає інтегрованість української національної культури в контексті європейських та світових цінностей у загальнолюдську культуру, у плані побажань – розширити коло таких текстів.

Зміст підручника виховує характер, сприяє розвитку особистості, створенню умов для самовизначення і соціалізації учня на основі соціокультурних, духовно-моральних цінностей і прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки в інтересах людини, родини, суспільства і держави; навчає раціонального природокористування, дотримання безпечних норм життєдіяльності.

Відзначаючи відповідність підручника вимогам Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та змістовим лініям навчальної програми, варто схвально оцінити його змістове наповнення й методичний апарат, а також інноваційну структуру. Рецензована праця, безперечно, актуальна й потрібна для розвитку й удосконалення сучасної шкільної мовної освіти.

